

TAMPEREEN YLIOPISTO

Lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen
kerhotoiminnassa

Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma
ANNI MOISIO
Huhtikuu 2018

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

ANNI MOISIO: Lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen kerhotoiminnassa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 91 sivua

Huhtikuu 2018

Tässä laadullisessa tutkimuksessa tarkasteltiin sitä, millaisena lasten yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyy kerhotoiminnassa. Tutkimusaihetta lähestyttiin kolmiportaisen lähestymistavan kautta tarkastellen kerhotoiminnan institutionaalisia rakenteita sekä kasvattajien käytänteitä ja ohjauksen keinoja lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle sekä lasten tapoja tuottaa yhteenkuuluvuuden tunnetta omassa vertaiskulttuurissaan. Kerhotoiminta on yksi Suomessa järjestettävistä varhaiskasvatuksen muodoista.

Tutkimuksessa hyödynnettiin etnografistyyppistä lähestymistapaa. Tutkimuksen aineisto kerättiin havainnoimalla yhtä kerhoryhmää sekä haastatteleamalla ryhmän kasvattajia. Tutkimuksen kohderyhmä muodostui 15 lapsesta ja kahdesta kasvattajasta sekä muista ryhmän toiminnassa mukana olevista aikuisista. Kerhotoimintaa järjestettiin kaksi kertaa viikossa aina kolme tuntia kerrallaan. Tutkimusaineistoksi muodostuivat havainnoinnista tehty kenttämuistiinpanot, kasvattajilta kerätty haastatteluaineisto sekä koko aineistonkeruusta kirjoitettu kenttäpäiväkirja. Sen lisäksi toissijaisena aineistona hyödynnettiin organisaation tuottamaa dokumenttia, avointa varhaiskasvatussuunnitelmaa. Aineiston analyysissä hyödynnettiin sisällönanalyysin yleisiä periaatteita.

Tutkimuksen tulosten perusteella kerhotoiminnan rakenteet, kuten toiminnan tavoitteet, aikarajoitukset, päiväjärjestys, ikärakenne sekä fyysiset tilat ja materiaalit tarjoavat tietyt ehdot lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle. Kerhon fyysinen ympäristö muodostui erilaisista tiloista, huoneista ja tavaroista, joiden käyttö oli edelleen sidoksissa kasvattajien tekemiin ratkaisuihin. Fyysiseen ympäristöön, kuten esineisiin ja tiloihin sekä aikaan liittyvillä ratkaisuilla kasvattajat vaikuttivat lasten yhteenkuuluvuuteen tai kuulumattomuuteen, esimerkiksi leikin jakotilanteissa. Tulosten perusteella lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamisen kannalta merkittävänä nähtiin lisäksi kasvattajien tavat tukea lasten vertaissuhteita sekä päiväjärjestykseen sisältyvät käytännöt. Myös lapset rakensivat tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunnetta monin tavoin. Lapset tuottivat ja ylläpitivät yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisellä toiminnalla ja niiden neuvotteluilla, osoittamalla fyysistä läheisyyttä ja erityistä huomiota toisiaan kohtaan. He leikkittelivät ja hassuttelivat toistensa kanssa osoittaakseen, ylläpitääkseen ja rakentaakseen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Myös ystävyssuhteet, niiden luominen ja ylläpitäminen näyttäytyivät merkittävänä yhteenkuuluvuuden tunnetta rakentavana tekijänä.

Tuloksista voidaan päätellä, että kerhotoiminnassa lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen on sidoksissa niin toiminnan kontekstiin, kasvattajien käytänteisiin kuin lasten ja aikuisten keskinäisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen. Yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyy kokonaisvaltaisena ja muuttuvana ilmiönä. Toiminta ja vuorovaikutus ovat jatkuvassa liikkeessä, jossa yhä uudelleen neuvotellaan siitä, miten erilaisissa tilanteissa toimitaan tai ollaan toimimatta. Merkityksellistä on se, millaiset kehykset niin instituution rakenteet kuin kasvattajien tekemät ratkaisut tarjoavat lasten toiminnalle. Vastaavasti lapset yhä uudelleen neuvottelevat esimerkiksi yhteisestä toiminnasta ja siihen liittymisestä vertaistensa kanssa.

Avainsanat: Yhteenkuuluvuuden tunne, lasten keskinäinen vuorovaikutus, vertaissuhteet, kerhotoiminta

SISÄLLYS

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | JOHDANTO | 4 |
| 2 | LASTEN KESKINÄINEN VUOROVAIKUTUS JA VERTAISUHTEET VUOROVAIKUTUSKONTEKSTINA | 6 |
| 2.1 | INSTITUTIONAALINEN VARHAISKASVATUS VERTAISVUOROVAIKUTUKSEN KONTEKSTINA | 7 |
| 2.2 | KASVATTAJAN ROOLI LASTEN KESKINÄISEN VUOROVAIKUTUKSEN JA VERTAISUHTEIDEN KONTEKSTISSA | 8 |
| 2.3 | VERTAISRYHMÄ JA VERTAISKULTTUURI LASTEN KESKINÄISEN TOIMINNAN AREENANA | 10 |
| 3 | YHTEENKUULUVUUS..... | 12 |
| 3.1 | YHTEENKUULUVUUDEN TUNNE | 13 |
| 3.2 | YHTEENKUULUVUUDEN TUNTEEN RAKENTUMINEN | 14 |
| 3.2.1 | <i>Institutionaaliset rakenteet lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle</i> | <i>14</i> |
| 3.2.2 | <i>Kasvattajien käytänteet ja ratkaisut lasten yhteenkuuluvuuden rakentumiselle</i> | <i>16</i> |
| 3.2.3 | <i>Lasten tapoja rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaiskulttuurin tasolla.....</i> | <i>18</i> |
| 4 | TUTKIMUSTEHTÄVÄ | 20 |
| 5 | TUTKIMUKSEN TOTEUTUS..... | 21 |
| 5.1 | TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT | 21 |
| 5.2 | TUTKIMUKSEEN OSALLISTUJAT JA TUTKIMUSLUVAT..... | 22 |
| 5.3 | TUTKIMUSMENETELMÄT JA AINEISTONKERUU KÄYTÄNNÖSSÄ | 23 |
| 5.3.1 | <i>Havainnointi</i> | <i>24</i> |
| 5.3.2 | <i>Haastattelu.....</i> | <i>28</i> |
| 5.4 | TUTKIMUSAINEISTOT JA NIIDEN ANALYSOINTI | 29 |
| 6 | PINGUJEN KERHOPÄIVÄ | 33 |
| 7 | YHTEENKUULUVUUDEN TUNNE KERHOTOIMINNASSA | 36 |
| 7.1 | KERHOTOIMINNAN RAKENTEELLISET TEKIJÄT | 36 |
| 7.1.1 | <i>Kerhotoiminnan aika- ja päiväjärjestelyt sekä ikärakenne.....</i> | <i>36</i> |
| 7.1.2 | <i>Toiminnan tavoitteet</i> | <i>39</i> |
| 7.1.3 | <i>Kerhon fyysiset tilat ja materiaalit.....</i> | <i>41</i> |
| 7.2 | KASVATTAJIEN KÄYTÄNTEET JA OHJAUKSEN KEINOT LASTEN YHTEENKUULUVUUDEN TUNTEEN RAKENTUMISELLE..... | 41 |
| 7.2.1 | <i>Päiväjärjestykseen kohdistuvat valinnat ja käytänteet.....</i> | <i>42</i> |
| 7.2.2 | <i>Kerhon fyysiseen ympäristöön liittyvät kasvattajien luomat käytännöt</i> | <i>48</i> |
| 7.2.3 | <i>Lasten vertaissuhteiden tukeminen</i> | <i>53</i> |
| 7.3 | LASTEN TAVAT TUOTTA YHTEENKUULUVUUDEN TUNNETTA VERTAISKULTTUURISSAAN | 61 |
| 7.3.1 | <i>Leikilliset toiminnot ja hassuttelu</i> | <i>62</i> |
| 7.3.2 | <i>Yhteinen toiminta</i> | <i>63</i> |
| 7.3.3 | <i>Ystävyyssuhteet – niiden muodostaminen ja ylläpitäminen</i> | <i>67</i> |
| 7.3.4 | <i>Fyysinen läheisyys ja hellyyden osoitukset</i> | <i>69</i> |
| 7.3.5 | <i>Toisiin ryhmän jäseniin kohdistuva erityinen huomio</i> | <i>70</i> |
| 8 | POHDINTA | 72 |
| 8.1 | TUTKIMUSTULOSTEN KOONTI..... | 72 |
| 8.2 | TUTKIMUKSEN EETTISYYS JA LUOTETTAVUUS | 74 |
| 8.3 | JOHTOPÄÄTÖKSET | 76 |
| | LÄHTEET | 78 |

1 JOHDANTO

Inhimillisen kehityksen perustana ovat yksilön sosiaaliset suhteet. Näiden suhteiden tulisi tukea yksilön jäsenyyttä ryhmässä ja lisätä yksilön itsetuntemusta vuorovaikutuksen avulla. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.) Toimiessaan yhdessä lapset oppivat tuntemaan toisensa ja ajan myötä käsitykset ja havainnot toisista lapsista tarkentuvat. Erilaiset yhteisöt mahdollistavat yksilön sosiaalisen, kognitiivisen ja emotionaalisen kehityksen. (Hännikäinen & Rasku-Puttonen 2006, 14.) Yhtä lailla kasvattajien kyky sensitiiviseen vuorovaikutukseen ja hyvän oppimisympäristön luomiseen ovat merkittäviä. Näiden tekijöiden yhteisvaikutuksen myötä syntyy tärkeitä oppimiskokemuksia, jotka osaltaan tuottavat lasten hyvinvointia. (Karila 2016, 42.)

Varhaiskasvatusympäristöt tarjoavat usein ensimmäisen laajan vertaisyhteisön, jossa lapsi rakentaa vuorovaikutussuhteita useisiin lapsiin (Laaksonen 2014, 11). Vuorovaikutuksessa toistensa kanssa lapset muodostavat omia pienyhteisöjään ja niiden muodostuminen ei ole aina ongelmaton (Ikonen 2006, 165). Lapset etsivät omaa paikkaansa ja rooliaan ryhmässä vertailun, hyväksynnän ja torjunnan keinoin (Lehtinen 2009, 84; Neitola 2013, 103–107). Viimeaikaisten tutkimusten perusteella (mm. Repo 2015; Kirves & Sajaniemi 2012) ryhmästä ulossulkemista ja kiusaamista esiintyy jo varhaiskasvatuksessa. Ryhmän yhteenkuuluvuuden tunne sekä myönteinen ilmapiiri kuitenkin ehkäisevät kiusaamista ja jopa vaikeuttavat sen alkamista (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 47).

Ryhmään kuuluminen on perustavanlaatuinen inhimillinen tarve, jolla on vaikutuksia lasten jokapäiväisiin kokemuksiin ja hyvinvointiin (Stratigos 2016, 268). Vertaisryhmän hyväksyntä ja muodostetut ystävyys-suhteet tuottavat lapsille kokemuksen yhteenkuuluvuudesta sekä ryhmään kuulumisesta (Ikonen 2006, 153). Myös pienten lasten yhteistoiminnan kehittymiselle ja sosiaaliselle oppimiselle voidaan pitää tärkeänä edellytyksenä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hännikäinen 2006, 129). Yhteenkuuluvuuden arvo nähdäänkin usein vasta, kun se on uhattuna (Yuval-Davis 2011, 10). Yhteenkuuluvuuden ilmiötä olisi tärkeä tutkia kasvatuksellisissa konteksteissa ja yrittää paremmin ymmärtää yhteenkuuluvuutta ja sen kasvatuksellista arvoa sekä olosuhteita, joissa se kehittyy, jotta kiusaamista ja syrjintää voidaan ennaltaehkäistä (Van Oers &

Hännikäinen 2001, 102–103; Juutinen 2015, 160). Lisätutkimusta tarvitaan siitä, miten pienten lasten vertaisryhmäkulttuuri rakentuu ja miten sitä ylläpidetään (Mortlock 2015, 433).

Institutionaaliseen varhaiskasvatukseen osallistuminen on keskeinen osa nykylapsen elämää (Karila 2016, 42). Erilaiset kasvatusinstituutiot kokoavat lapsia yhteen ja tarjoavat näin puitteet lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle (Lehtinen 2000, 20). Lasten elämässä olevat erilaiset kasvatukselliset ja normittavat instituutiot samalla määrittelevät, ohjaavat, rajoittavat ja mahdollistavat lapsuutta ja lasten toimintamahdollisuuksia (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 10–14).

Suomessa varhaiskasvatusta voidaan järjestää päiväkodissa, perhepäivähoidossa tai muuna varhaiskasvatuksena, kuten kerho- tai leikkitoiminta (Varhaiskasvatuslaki 1 § 580/2015; Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17). Päiväkotien, perhepäivähoidon sekä kerhotoiminnan ympäristöt kuitenkin eroavat toisistaan niin fyysisiltä, toiminnallisilta kuin sosiaalisiltakin ulottuvuuksiltaan muun muassa sen järjestämisen, ryhmäkoon- ja rakenteen suhteen (Karila 2016, 13; Karila, Kosonen & Järvenkallas 2017, 18). Tutkimukset lasten yhteenkuuluvuuden rakentumisesta ovat usein kohdistuneet päiväkotitai esiopetuskontekstiin (mm. Hännikäinen 1999, 2001; Juutinen 2015). Suomessa kuitenkin merkittävä joukko alle kouluikäisistä lapsista on jonkun muun varhaiskasvatuksellisen kontekstin kuin päiväkodin piirissä (ks. THL 2017). Subjektiivisen päivähoito-oikeuden rajaamisen on myös uutisoitu lisäävän kerhotoimintaa yhtenä varhaiskasvatusmuotona (mm. Yle 2017; Vantaan Sanomat 2017; Lempäälän-Vesilahden Sanomat 2016) ja esimerkiksi kerhotoiminnan kehittäminen on ollut viime vuosina monen kunnan strateginen tavoite (mm. Espoon kaupunki 2017; Lempäälän kunta 2015). Kerhotoimintaa ja perhepäivähoitoa sekä niiden tuottamia kasvu ympäristöjä on Suomessa tutkittu vasta varsin vähän (Karila 2016, 13), minkä vuoksi tässä tutkimuksessa tarkastellaan lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista kerhotoiminnassa. Tutkimuskohdetta lähestytään etnografista lähestymistapaa hyödyntäen tarkastellen lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta ilmiönä, jossa eri-ikäiset lapset, kerhoryhmän aikuiset sekä kerho varhaiskasvatuskontekstina ja paikkana osallistuvat yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen (ks. myös Viljamaa, Estola, Juutinen & Puroila 2017, 3).

2 LASTEN KESKINÄINEN VUOROVAIKUTUS JA VERTAISUHTEET VUOROVAIKUTUSKONTEKSTINA

Lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tarkastelu antaa mahdollisuuden päästä lähelle lasten omaa toimintaympäristöä, jossa he aktiivisina toimijoina ovat muodostamassa sääntöjä ja kulttuurin rakenteita (Laaksonen 2014, 11). Se millaiseksi varhaiskasvatusympäristö muotoutuu, on myös riippuvainen varhaiskasvatuksen kulttuurisesta ja yhteiskunnallisesta ohjauksesta (Raittila 2009, 227–228). Omassa vertaiskulttuurissaan lapset ovat kiinnittyneenä muuhun kulttuuriin ja yhteiskuntaan ja lasten vuorovaikutus sekä toiminnan rakentuminen on sidoksissa aikuisten tarjoamiin odotuksiin, mahdollisuuksiin ja rajoituksiin (Karila ym. 2006a, 200; Rutanen 2007b; 2012). Ympäristö ohjaa ja määrittelee monin tavoin lapsena olemista ja lasten toimintaa (Raittila 2009, 227–228).

Lasten keskinäistä vuorovaikutusta on tutkimuksissa lähestytty ainakin kolmesta osittain päällekkäisistä näkökulmista; 1) yksilökeskeisistä 2) välineellisistä sekä 3) dialogisista lähestymistavoista. Yksilökeskeisessä lähestymistavassa kiinnostuksen kohteena ovat erityisesti yksilön vuorovaikutustaidot ja niiden arviointi. Välineellisessä lähestymistavassa kiinnostus kohdistuu vuorovaikutukseen oppimisen näkökulmasta ja dialogisissa lähestymistavoissa vuorovaikutus nähdään yhteisesti rakennettuna ja muodostettuna. (Rutanen 2007a, 2012a, 84–86.) Tutkimukset lasten keskinäisen vuorovaikutuksen tutkimuksen kentällä ovat aiemmin pääosin sijoittuneet yksilökeskeisiin lähestymistapoihin ja keskittyneet lasten keskinäisen toiminnan analysointiin (Rutanen 2007a, 2012a, 84–87). Lasten vertaissuhteita on tutkittu runsaasti jo 1930-luvulta lähtien, erityisesti psykologian ja sosiologian aloilla. Psykologisissa lähestymistavoissa kiinnostuksen kohteena ovat olleet etenkin lasten vertaissuhteiden kehitykselliset näkökulmat ja vertaisoppiminen. (Lehtinen 2009, 139.) Näkökulma on kuitenkin siirtynyt kohti dialogisempaa lähestymistapaa; prosesseihin lasten ja sosiaalisten, materiaalisten ja kulttuuristen rakenteiden ja kontekstin välillä (Rutanen 2012a, 86–87). Tässä tutkimuksessa otetaan dialogisempi lähestymistapa ja tarkastellaan lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja vertaissuhteita nimenomaan

kulttuurisena ilmiönä – yhteenkuuluvuutena, joka muodostaa oman tutkimuskohteensa lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden tutkimuskentällä (vrt. Lehtinen 2009, 140).

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan institutionaalista varhaiskasvatusta lasten vertaisvuorovaikutuksen kontekstina, kasvattajan roolia lasten vertaisvuorovaikutuksen rakentumisessa sekä vertaisryhmää ja vertaissuhteita lasten keskinäisen toiminnan areenana. Tutkimukseni huomio suuntautuu sekä lapsiin että ympäristön tilanteellisiin ja rakenteellisiin tekijöihin, kuten osallistujien keskinäisiin suhteisiin ja vuorovaikutukseen, kasvattajien rooliin lasten vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden rakentumisessa sekä heidän pedagogisiin ja ohjauksellisiin ratkaisuihinsa sekä instituution rakenteisiin ja rajoituksiin. Tulkitsen tässä tutkimuksessa lasten keskinäistä vuorovaikutusta kontekstuaalisena, kulttuurisena ja sosiaalisena ilmiönä. (ks. Lehtinen 2000, 10–11.)

2.1 Institutionaalinen varhaiskasvatus vertaisvuorovaikutuksen kontekstina

Kodin ulkopuolella toteutuvaa varhaiskasvatusta tapahtuu erilaisissa fyysisissä ja materiaalisissa tiloissa tai paikoissa, jotka ovat sosiaalisesti ja kulttuurisesti tuotettuja (Rutanen 2012b, 45). Suomessa varhaiskasvatusta järjestetään sitä varten suunnitelluissa kasvatusinstituutioissa (Karila & Nummenmaa 2006, 34). Varhaiskasvatusta toteutetaan kunnan tai yksityisen järjestämässä päivähoidossa tai esiopetuksessa ja muuna varhaiskasvatustoimintana kuten järjestöjen ja seurakuntien kerhotoimintana tai kuntien lapsille ja perheille järjestämänä avoimena varhaiskasvatuksena (Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista 2002, 10). Muun varhaiskasvatuksen toteutus ja toiminnan painopisteet voivat vaihdella sen järjestäjän tekemien päätösten mukaan. Muu varhaiskasvatus voi sisältää esimerkiksi taide- tai liikuntakasvatusta, ulkoilua, omaehtoista leikkiä tai yhteistä toimintaa vanhempien ja perheiden kanssa. Toiminta on tavoitteellista ja ohjattua. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17.) Eri varhaiskasvatusmuodot poikkeavat toisistaan muun muassa sen järjestämisen, ryhmänsä ja -rakenteen sekä henkilöstön koulutusvaatimusten suhteen (Karila ym. 2017, 18).

Brotherus (2004) on vertaillut tutkimuksessaan esiopetuksen toimintakulttuureja neljässä esiopetusta toteuttavassa ryhmässä, jotka poikkeavat rakenteeltaan toisistaan. Tutkimuksessa tarkasteltiin lasten toimintaympäristöä lapsen elämisen paikkana ja sen piirteinä käsiteltiin ympäristön fyysisiä ja pedagogisia elementtejä, toimintaympäristössä tapahtuvaa lasten keskinäistä sekä aikuisten ja lasten välistä kommunikaatiota ja vuorovaikutusta, ja siinä käytettyjä toimintatapoja. Tulosten perusteella instituution merkitys esiopetuksen toimintakulttuurille on ilmeinen. Päiväkodin sekä koulun toiminnalliset lähtökohdat näyttäytyvät erilaisina ja näin ollen

suuntaavat toimintaa omanlaisikseen. Myös Rutasen (2012a) tutkimuksessa, jossa tarkasteltiin päiväkotikontekstia lasten elettyä tilana, olivat instituution tarjoamat tilat ja rajat merkittäviä. Tila heijastaa niin odotuksia kuin ideaaleja, jotka edelleen näyttäytyvät toiminnassa ja toiminnan säännöissä sekä kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa. Toiminnan tila on järjestetty erilaisilla tila-aika rutiineilla, jotka edelleen tuottavat, rajaavat ja mahdollistavat lasten toimintaa ja eletyn tilan muodostumista. Institutionaalista kontekstia ja sen merkitystä lasten toiminnalle ja vuorovaikutukselle ei voida siis täysin ohittaa. Varhaiskasvatus toteutuu ja on sidoksissa aina tiettyyn kontekstiin tuoden mukanaan kehykset toiminnan rakentumiselle.

Tässä tutkimuksessa institutionaalisen varhaiskasvatuksen kontekstina on lasten kerhotoiminta. Tutkittaessa kerhoryhmää lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden kontekstina, tulkitaan kontekstia niin fyysisenä, materiaalisena kuin sosiaalisena ympäristönä, jossa sekä lapset ja kasvattajat ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa (ks. myös Rutanen 2012b, 45). Kiinnostavaa on se, millaisena ympäristönä kerhotoiminta, sen institutionaaliset puitteet ja rakenteet näyttäytyvät lasten sosiaalisen toiminnan tilana. Minkälaisia mahdollisuuksia lapsilla on olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa ja luoda suhteita vertaisiinsa kerhotoiminnan ympäristössä?

2.2 Kasvattajan rooli lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden kontekstissa

Pieni lapsi on riippuvainen aikuisten luomasta turvallisuuden tunteesta kyetäkseen luomaan suhteitaan vertaisiinsa. Turvallinen ja hyvä suhde kasvattajaan luovat perustan sille, että lapsi suuntaa huomiotaan myös toisiin lapsiin ja muodostaa vertaissuhteita toisten lasten kanssa. (Suhonen 2009, 22; Salminen 2017, 171.) Kasvattajien työn toteutukseen vaikuttavat niin kasvattajien arvot kuin uskomukset sekä käsitykset lapsesta, kasvusta ja oppimisesta. Kasvattajan ja lasten välinen vuorovaikutus onkin osa institutionaalista varhaiskasvatusta, jossa kasvattajan toimintaa ohjaavat erityisesti hänen ammatillinen ja pedagoginen roolinsa. (Salminen 2017, 163–168.) Kasvattajien tarjoamat odotukset, mahdollisuudet ja rajoitukset ovat edelleen sidoksissa lasten vuorovaikutukseen ja toiminnan rakentumiseen (Rutanen 2007; 2012).

Ilmapiirin muotoutumiseen ja lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja vertaissuhteisiin panostaminen vaatii kasvattajalta aikaa, mutta niihin panostaminen heijastuu myöhemmin ryhmän toimintaan (Rasku-Puttonen 2006, 112). Erityisesti opettajan myönteinen vuorovaikutus ja kyky organisoida toimintaa sujuvasti ovat vuorovaikutuksellisen laadun keskeiset tekijät. Opettajan herkkyys tunnistaa lasten yksilölliset tarpeet ja mielenkiinnonkohteet tukevat edelleen lasten sosiaalisia suhteita ja oppimista. (Salminen 2014, 85–86.) Holkeri-Rinkisen (2009, 224) mukaan

lapsesta välittämistä ja sen myötä turvallisuutta tuottavia tapoja on lasten arvostamiseen ja kunnioittamiseen liittyvät seikat, kuten ystävällisyys, kohteliaisuus, lapsen kuunteleminen ja hänelle vastaaminen, tahdikkuus ja lapsen rakentamiin toimintoihin osallistuminen. Kasvattajien keskinäinen kunnioittava ja tasa-arvoinen yhteistyö vaikuttaa edelleen ryhmän ilmapiiriin (Salminen 2017, 170).

Salmisen, Hännikäisen, Poikosen & Rasku-Puttosen (2014) tutkimuksessa tarkasteltiin lasten sosiaalista verkostoa ja sen rakentumista esiopetusryhmissä. Erityisesti tutkimuksen kohteena olivat opettajan rooli esiopetusryhmän sosiaalisen vuorovaikutuksen luojana ja edistäjänä esiopetuksen oppitukioilla. Tulosten perusteella opettajilla on useita tapoja edistää ryhmän sosiaalista kanssakäymistä. Nämä tavat näyttäytyvät neljän teeman valossa, joita ovat 1) lasten vertaissuhteiden tukeminen 2) ryhmän yhteenkuuluvuuden edistäminen 3) yksittäisen lapsen tukeminen osaksi ryhmää ja 4) keskusteleminen ystävydestä ja kunnioittamisesta.

Lasten vertaissuhteiden tukeminen (1. teema) näyttäytyy opettajien tavoissa ohjata lapsia yhteistyöhön vertaisten kanssa sekä rohkaisemalla lapsia sopivaan ja tarkoituksenmukaiseen vuorovaikutukseen. Lisäksi opettajat tulosten perusteella mallintavat lapsille kohteliaita tapoja erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin vertaistensa kanssa. Ryhmän yhteenkuuluvuutta (2. teema) opettajat edistävät koko ryhmän tasolla tulosten mukaan kehotuksina työskennellä yhteisten sääntöjen mukaisesti ja käyttäytymällä reilusti jokaista kohtaan. Näiden nähtiin parantavan myös ryhmän yhteishenkeä. Yksittäisten lasten tukeminen osaksi ryhmää (3. teema) ilmenee opettajan tavassa antaa yksittäiselle lapselle esimerkiksi näkyvämpi rooli oppitukiolla. Tämän tyyppisten käytänteiden voidaan nähdä lisäävän lasten kykyä kuunnella toisiaan ja antaa tilaa puhujalle. Näiden lisäksi se antaa lapselle mahdollisuuden oppia jotakin uutta hänen vertaisestaan. Näiden lisäksi opettajat käsittelivät ystävyyttä, kunnioittamista ja empatiaa (4. teema) omissa strukturoiduissa oppitukioissa. Erityisesti ystävyyteen ja toisten kanssa toimeen tulemiseen opettajat kiinnittivät huomiota. Tutkimuksen tulokset kokonaisuudessaan osoittavat opettajan roolin lasten sosiaalisen vuorovaikutuksen rakentumisessa olevan merkittävä. (Salminen ym. 2014.)

Myös Sendil ja Erden (2012) ovat tutkimuksessaan selvittäneet esikoulun opettajien strategioita edistää lasten sosiaalista vuorovaikutusta ja sosiaalisia taitoja vapaan leikin aikana. Tutkimuksen mukaan kasvattajat helpottivat lasten liittymistä sosiaaliseen vuorovaikutukseen vertaistensa kanssa tekemällä ehdotuksia, rohkaisemalla, kehumalla, antamalla apua ja tukea, havainnoimalla, järjestämällä toimintoja ja tekemistä, antamalla ratkaisuja ja ohjeita, osallistumalla leikkiin lasten kanssa sekä järjestelemällä fyysistä ympäristöä. (Sendil & Erden 2012, 920). Kuten Salmisen ym. (2014) tutkimuksessa oli Sendilin ja Erdenin (2012) tutkimuksessa kasvattajien rooli lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden rakentumisessa merkittävä.

Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kasvattajien käytänteitä ja ohjauksen keinoja lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden muodostumisessa ja ylläpitämisessä. Keskeistä on se, minkälaisia ratkaisuja kasvattajat tekevät arjen vuorovaikutustilanteissa, ja miten ne heijastuvat edelleen lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen. Hyvä kasvuympäristö on aikuisen mahdollistama ja se vaikuttaa myönteisesti lapsen kasvuun ja kehitykseen (Raittila 2009, 227–228).

2.3 Vertaisryhmä ja vertaiskulttuuri lasten keskinäisen toiminnan areenana

Lapset ovat aktiivisia, luovia sosiaalisia toimijoita, jotka tuottavat omaa ainutlaatuista kulttuuriaan ollessaan samanaikaisesti osana muuta yhteiskuntaa ja sen tuottamista. Lasten vertaiskulttuuria voidaan luonnehtia pysyväksi aktiviteettien, rutiinien, esineiden, ja arvojen kokonaisuudeksi, jota lapset tuottavat ja jakavat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. (Corsaro 2000, 91–92.) Lasten keskinäistä vuorovaikutusta voidaan pitää varhaiskasvatuksen arjessa keskeisenä (Karila 2016, 42). Vuorovaikutuksessa toisten lasten kanssa lapset oppivat merkittäviä sosiaalisia taitoja (Ikonen 2006, 153). Vertaisryhmä tarjoaa mahdollisuuksia ystävien ja suosion hankkimiselle sekä keskinäisen luottamuksen rakentamiselle (Lehtinen 2000, 79). Hyvä vertaisryhmä ja kaverisuhteet luovat myös mahdollisuuden myönteiselle vuorovaikutukselle ja itsearvostukselle (Neitola 2013, 103–107). Tärkeää on vuorovaikutuksen emotionaalinen merkitys lapsille, vertaissuhteissa koettu ilo ja jakaminen (Lehtinen 2009, 140).

Lasten keskinäinen vuorovaikutus on lähtökohdiltaan tasa-arvoista ja symmetristä verrattuna aikuisen ja lapsen väliseen vuorovaikutukseen (Kronqvist 2006, 169). Lasten keskinäinen vuorovaikutus ja yhteisen toiminnan kokeilut muodostavat pohjan heidän vertaissuhteilleen (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 256). Lasten keskinäinen vuorovaikutus viittaa käyttäytymisprosessiin, kuten fyysisten ja verbaalisten muutosten ketjuun ystävien tai vertaisryhmän kesken. Vertaissuhteet sen sijaan sisältävät tiettyjä piirteitä lasten keskinäisestä vuorovaikutuksesta, ajatuksista tai tunteista. (Ladd 2005, 6-7.) Ne sisältävät siis usein vuorovaikutusta enemmän tunteita sekä molemminpuolista, myönteistä suhtautumista sekä suurempia aikomuksia toista kohtaan (Salminen 2017, 164). Vertaissuhde voidaan määritellä myös samantasoisten lasten väliseksi suhteeksi (Laine & Neitola 2002, 13).

Lasten keskinäisten suhteiden luominen vaatii lapsilta aktiivista toimintaa. Vertaissuhteet on luotava itse ja toisten lasten luottamus on ansaittava omin keinoin. Lapset neuvottelevat vertaissuhteissaan useista heidän elämäänsä kuuluvista asioista, kuten siitä, kenen kanssa leikitään, kuka otetaan mukaan ja kuka jää ulkopuolelle, minkälaiset ovat leikkiin osallistujien keskinäiset suhteet ja miten yhteinen toiminta tai leikki rakennetaan sekä miten ristiriitatilanteita ratkotaan.

(Lehtinen 2009, 154.) Vertaisryhmässä lapset saavat kokemuksia siitä, mitä on olla osa ryhmää, millaista on ryhmään kuulumisen tunne, miten ryhmään liitytään sekä millaisia vaatimuksia sekä haasteita ryhmään kuulumisen sisältää. (Ikonen 2006, 149.) Lapset etsivät omaa paikkaansa ja rooliaan ryhmässä, vertailun, hyväksynnän ja torjunnan keinoin ja muodostavat omia pienyhteisöjään. Niiden muodostuminen ei ole aina ongelmaton, sillä jotkut jäävät leikin ulkopuolelle. (Ikonen 2006, 165.) Keskeistä lasten välisessä vuorovaikutuksessa onkin vertaisryhmän hyväksyntä ja torjunta (Laine & Neitola 2002).

Vertaisten ympäröimänä lapset suuntaavat kiinnostustaan kollektiiviseen tekemiseen. (Corsaro & Nelson 2003, 222). Leikki muodostaa lasten yhteisen toiminnan areenaa, jossa voidaan muodostaa ystävyysuhteita sekä keskustella merkityksistä ja aikomuksista (Ikonen 2006, 164.) Näin ollen se muodostaa olennaisimman piirteen lasten välisissä suhteissa (Laine 2005, 91). Leikki on lapsen kehityksessä niin fyysinen, psyykinen kuin sosiaalinen kokemisen ja toimimisen tapa. Se muokkaa lasten ajattelua, oppimista ja ongelmanratkaisua sekä edistää kielen ja kommunikation kehittymistä ja edistää sosiaalisia taitoja ja rakentaa persoonallisuutta. (Koivula & Laakso 2017, 123.) Leikkiessään yhdessä toisten kanssa, lapsi omaksuu merkittäviä kulttuurisia ajattelu- ja toimintatapoja niin toisilta lapsilta kuin erityisesti aikuisilta ja aikuisten ohjauksen myötä. Leikkiessään lapsi saa motivaatiota harjoitella uusia taitoja ja uudenlaisia rooleja. Leikissä oleellisena olevan kuvitteellisen elementin myötä lapsi voi myös päästä kehitykseensä nähden korkeimpaan mahdolliseen suoritukseen. Aikuisen rooli tämän mahdollistamisessa on keskeinen. (Lehtinen & Koivula 2017, 178–179.)

3 YHTENKUULUVUUS

Yhteenkuuluvuuden ilmiötä on lähestytty tutkimuksissa kahdesta, osittain toisiinsa liittyvistä näkökulmista. Ensinnäkin tutkijat ovat lähestyneet ilmiötä yhteenkuuluvuuden tunteen kautta; miten ihmiset kokevat yhteenkuuluvuutta suhteessa toisiinsa, yhteisöön tai paikkaan. Tässä näkökulmassa katse kohdistuu yksilöön ja hänen kokemukseensa. Toiseksi yhteenkuuluvuutta voidaan lähestytä ilmiönä, jota tuotetaan sosiaalisissa, materiaalisissa, kulttuurisissa, historiallisissa ja poliittisissa suhteissa. Yhteenkuuluvuus nähdään tässä näkökulmassa erilaisissa suhteissa muotoutuvana ilmiönä. (Juutinen 2015; Viljamaa ym. 2017; Yuval-Davis 2011.) Yhteenkuuluvuutta suhteissa rakennettuina ja tuotettuna ilmiönä on tutkinut esimerkiksi Juutinen (2015) ja Viljamaa ym. (2017). Tutkimuksissa puhutaan yhteenkuuluvuuden tunteen sijaan yhteenkuuluvuuden politiikasta. Näissä tutkimuksissa yhteenkuuluvuuden rakentumisessa keskeisiä ovat sosiaalisten suhteiden lisäksi sekä materiaaliset, kulttuuriset, taloudelliset, historialliset ja poliittiset suhteet. (Juutinen 2015, 161; Viljamaa ym. 2017, 5.) Juutisen (2015) tutkimus tarkastelee sitä, kehen ja mihin lapset tuottavat yhteenkuuluvuutta sekä millaisilla tavoilla. Tulosten perusteella lapset tuottavat yhteenkuuluvuutta suhteessa ystäviin, päiväkotiryhmään, päiväkodin työntekijöihin, perheenjäseniin sekä ympäröivään yhteiskuntaan.

Tässä tutkimuksessa ei olla kiinnostuneita selvittämään sitä, kehen ja mihin lapset tuottavat yhteenkuuluvuutta, vaan tutkimuksen mielenkiinto kohdistuu siihen, millaisilla tavoilla lapset osoittavat yhteenkuuluvuuden tunnetta suhteessa vertaisiinsa sekä miten kasvattajien käytännöt ja ohjauksen keinot sekä instituution rakenteet vaikuttavat sen rakentumiseen. Tutkimuksessa käytetään käsitettä yhteenkuuluvuuden tunne, vaikka tutkimuksen näkökulma limittyy osittain yhteenkuuluvuuden politiikan käsitteen kanssa, sillä tutkimuksessa tarkastellaan myös lasten suhteita tiloihin ja paikkoihin (vrt. Juutinen 2015). Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sen tutkimuskenttää.

3.1 Yhteenkuuluvuuden tunne

Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä toiminnan ominaispiirteenä, jolla viitataan tunnelmaan ja sosiaaliseen ilmapiiriin toiminnan aikana (Hännikäinen 2007,3; Hännikäinen & Van Oers 2003, 342). Sanakirjamääritelmän mukaan yhteenkuuluvuuden tunne (togetherness) on ”miellyttävä tunne, joka sinulla on, kun olet osa ryhmää ihmisten kanssa, joilla on läheiset suhteet toisiinsa” (Longman Dictionary of Contemporary English 2007, 1747). Se on siis ”ihmisen tunnepitoista kiintymystä toisiin ihmisiin ja ryhmiin” (Juutinen 2015, 161). Yhteenkuuluvuuden tunne on siis selvästi yhteydessä emotioihin ja sosiaalisiin suhteisiin. Ryhmällä on tunne siitä, että he ovat yhtenäinen ryhmä ”me”. (Hännikäinen & Van Oers 2003, 341; Van Oers & Hännikäinen 2001, 102.) Fyysinen läheisyys itsessään ei kuitenkaan tarkoita aina yhteenkuuluvuutta (Van Oers & Hännikäinen 2001, 102).

Yhteenkuuluvuuden tunne voidaan nähdä myös toimintaa ylläpitävänä tekijänä. Ryhmän toiminta ei hajoa vaikka kohdattaisiin erimielisyyksiä, vaan ryhmän jäsenet osoittavat halua jatkaa yhteistä toimintaa ja ratkaista ristiriidat. (Van Oers & Hännikäinen 2001, 104–105; Hännikäinen & Van Oers 2003, 342.) Tästä näkökulmasta katsottuna yhteenkuuluvuuden tunne tulee lähelle ystävyyden käsitettä (Van Oers & Hännikäinen 2001, 105). Yhteenkuuluvuuden tunteen määritelmässä ystävyyttä ei mainita sen piirteenä, mutta näillä käsitteillä on sekä teoreettisesti että empiirisesti yhdenmukaisuuksia (Hännikäinen 2006, 137). Ystävyyttä voidaan nähdä ilmenevän, kun lapset hakeutuvat toinen toisena seuraan, osoittavat myönteisiä tunteita toisiaan kohtaan, mukauttavat käytöstään toisiinsa ja kokevat stressiä ja ahdistusta joutuessaan erilleen toisistaan (Ladd 2005, 7). Yhteenkuuluvuuden tunteeseen siis sisältyy usein ystävyyttä, mutta se ei ole sen edellytys, sillä yhteenkuuluvuutta voidaan kokea ja ilmaista myös ilman ystävyyttä (Hännikäinen 2006, 137). Lähelle yhteenkuuluvuuden käsitettä tulee myös yhteisöllisyyden käsite. Yhteisöllisyys kuitenkin edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta. (Hännikäinen 2006, 126.) Näiden kahden käsitteen teoreettinen määrittely on vielä kesken, mutta todennäköisesti käsitteet liittyvät toisiinsa (Koivula 2010, 25).

Aiemmissa tutkimuksissa yhteenkuuluvuuden tunnetta on lähestytty ensinnäkin ystävyyssuhteiden ja yhteisleikin kautta (ks. Hännikäinen 1999, 2003, 2006). Toiseksi lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta on lähestytty yksilön sosiaalisen kehityksen kautta, kuten Rayna (2001) tutkimuksessaan, jossa yhteenkuuluvuutta on tarkasteltu lapsen kognitiivisen kompetenssin kautta. Yhteenkuuluvuuden tunnetta on lähestytty myös kolmannesta näkökulmasta; yhteisön, yhteisen toiminnan ja yhteisöllisyyden näkökulmista (Juutinen 2015, 161). Esimerkiksi Koivula (2010) tarkastelee tutkimuksessaan lasten yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista.

Tässä tutkimuksessa lasten yhteenkuuluvuuden tunteen tarkastelussa huomio kohdistuu lasten keskinäiseen vuorovaikutukseen ja vertaissuhteisiin. Näin ollen näkökulman valinta tässä tutkimuksessa tulee lähelle Hännikäisen (1999, 2006, 2003) tutkimuksia. Tätä näkökulmaa tarkastellaan huomioiden sekä institutionaaliset rakenteet että kasvattajien käyttämät tavat ja strategiat yhteenkuuluvuuden rakentumiselle sekä yhteenkuuluvuuden tunnetta tarkastellaan lasten vertaiskulttuurin tasolla, lasten keskinäisen toiminnan alueella. Tutkimuksen ominaislaatu muodostuu tutkimuskontekstista, kerhotoiminnasta. Seuraavaksi tarkastellaan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista.

3.2 Yhteenkuuluvuuden tunteen rakentuminen

Osallistuessaan varhaiskasvatukseen lapset elävät osana kahta kulttuuria: formaalissa varhaiskasvatuskulttuurissa sekä lasten omassa vertaiskulttuurissa. Varhaiskasvatusta normittavat lait sekä asiakirjat ja se on yhteiskunnallisesti säädeltyä toimintaa. Kasvattajilla on tietty asema ja tavoitteet toiminnalle. Lasten vertaiskulttuuri on lasten keskinäisen toiminnan areena, jossa pääosassa ovat lapset. Nämä kulttuurit leikkaavat toisiaan, limittyvät toisiinsa ja ovat päällekkäin samassakin tilanteessa ja toiminnassa, jonka vuoksi niitä ei voida erottaa täysin toisistaan. (Hännikäinen 2006, 130.) Tässä luvussa tarkastellaan yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista aiemmin esitetyn kolmiportaisen lähestymistavan kautta tarkastellen ensin institutionaalisia rakenteita varhaiskasvatuskontekstissa ja niiden suhdetta lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen. Toiseksi tarkastellaan kasvattajan roolia lasten yhteenkuuluvuuden rakentumiseen sekä lopuksi lasten vertaiskulttuurissa tuotettua yhteenkuuluvuuden tunnetta.

3.2.1 Institutionaaliset rakenteet lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle

Instituutioita voidaan tarkastella tiettyjä yhteiskunnallisia tehtäviä toteuttavina rakenteina (Alasuutari 2009, 56). Ne mahdollistavat erilaisten arvojen, normien ja perinteiden välittymisen sekä tarjoavat konkreettiset fyysiset olosuhteet yksilöiden kokoontumiselle sekä kollektiivisuuden rakentumiselle. Instituutiot luovat näin toiminnallemme kehykset. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 13.) Instituutioiden erilaiset rakenteelliset tekijät vaikuttavat lasten toimintamahdollisuuksiin. (Lehtinen 2000, Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 11). Näitä toimintaympäristöön vaikuttavia rakenteellisia tekijöitä ovat muun muassa varhaiskasvatusta normittavat lait sekä asiakirjat ja sille asetetut odotukset ja tavoitteet. (Hännikäinen 2006, 130; Lehtinen 2000, 10–11, Sheridan 2009, 245–251). Toimintaympäristö heijastaa pieniin lapsiin ja heidän kasvatukseensa liittyviä arvoja,

jotka ovat aina yhteydessä tiettyyn kulttuuriin ja sen asettamiin varhaiskasvatuksen tavoitteisiin. (Raittila & Siippainen 2017, 292; Sheridan 2009). Kaikkia varhaiskasvatuksen toimintamuotoja ohjaavat varhaiskasvatuslain ja varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden tavoitteet (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 17). Varhaiskasvatuksen tavoitteena on edistää lapsen kokonaisvaltaista kasvua, kehitystä ja oppimista ja toiminta on pedagogisesti painottunutta. Pedagogiikka pohjautuu arvoperustaan, käsitykseen lapsesta, lapsuudesta sekä oppimisesta. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 12–20.) Pedagogiikalla tarkoitetaan monitieteiseen, erityisesti kasvatus- ja varhaiskasvatustieteelliseen tietoon perustuvaa kasvattajien tarkoituksenmukaista toimintaa, joka on yhteydessä kasvattajan tietämykseen lasten ikätasosta ja kyvyistä sekä tietoa ja taitoa siitä, millainen toiminta ja käytänteet sopivat juuri kyseiselle lapsiryhmälle parhaiten. Kasvattajien ja lasten välisessä vuorovaikutuksessa, kun toiminta tapahtuu institutionaalisessa ympäristössä, on pedagogiikan elementti aina läsnä. (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 20; Salminen 2017, 168.)

Asiakirjoihin on kirjattuna instituution kasvatustehtävä, joka käytännössä näyttäytyy kasvattajien toteuttamana kasvatustoimintana (Brotherus 2004, 241). Kasvatustehtävään nojautuen monet säännöt ja rakenteet ovat aikuisten asettamia. (Siippainen 2012, 116.) Kasvattajilla on tietty asema ja tavoitteet toiminnalle (Hännikäinen 2006, 130). Lapset ja aikuiset sijoittuvat näin erilaisiin asemiin ja edustavat erilaisia toimijoita (Alasuutari 2009, 57; Siippainen 2012, 116). Yhtenä institutionaalisena rakenteena voidaan pitää myös kasvattajien luomaa toimintakulttuuria. (Lehtinen 2000, 10–11), joka tulee näkyväksi kussakin toimintaympäristössä (Karila ym. 2006b, 17). Se mitä kasvattajat pitävät kasvatuksessa merkityksellisenä ja arvokkaana suuntaavat heidän toimintaansa. Kasvatuskulttuuri rakentuu arvoille ja tavoitteille, jotka kasvattajat neuvottelevat yhdessä. Kasvatuksen arvot ja tavoitteet puolestaan luovat puitteet toiminnalle ja kasvatusvuorovaikutukselle. Kasvatuskäsitykset ovatkin usein läsnä, mutta tiedostamatta ja ne voivat olla koko instituution yhteisiä tai joka ryhmässä omanlaisensa. (Nummenmaa 2006, 24; Karila & Nummenmaa 2006, 3.) Muita lasten toimintaan vaikuttavia rakenteellisia tekijöitä ovat muun muassa henkilöstön määrä ja koulutus, lapsiryhmän koko, kasvattajien ja lasten välinen suhdeluku, käytettävissä olevat materiaalit ja fyysinen ympäristö (Lehtinen 2000, 10–11; Sheridan 2009, 251; Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 12). Kaikki instituutiot eivät rajoitu tiettyyn fyysiseen tilaan, mutta erityisesti kasvatusinstituutioissa ja niiden toiminnassa fyysistä tilaa voidaan pitää merkityksellisenä (Alasuutari 2009, 66). Varhaiskasvatuksessa tilat ovat pääsääntöisesti aikuisten järjestämiä (Paju 2013, 92). Myös päiväjärjestys sekä toiminnan käytännöt ja säännöt vaikuttavat niin lasten kuin aikuisten toimintamahdollisuuksiin (Kuukka 2009, 124). Rakenteellisten tekijöiden lisäksi lasten toimintaa määrittelevät erilaiset rajat. Erilaisissa instituutioissa lasten toimintaa

rajoitetaan monilla tavoin, kuten erilaisilla sallituilla toiminnan muotoina ja odotuksina. (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 12.) Lapsuuden ja lasten toimintamahdollisuuksien lisäksi instituution käytänteisiin on sidottuna myös oletukset kasvattajan odotetusta käyttäytymisestä (Siippainen 2012, 126).

Vallitsevana olevien toimintojen, tapojen ja rakenteiden näkyväksi tekeminen ja analysointi avaa mahdollisuuksia tarkastella sitä, miten ne määrittelevät eri-ikäisten ja eri asemissa olevien ihmisten kanssakäymistä (Pekkarinen & Vehkalahti 2012, 10). Merkityksellistä on se, minkälaiset mahdollisuudet, painotukset ja rajoitukset kehykset tuottavat toiminnalle ja käytännölle (Alasuutari 2009, 71). Aiemmissa tutkimuksissa varhaiskasvatuksen toimintamuodon asettamia ehtoja yhteenkuuluvuuden rakentumiselle ei ole juuri tarkasteltu. Tässä tutkimuksessa tarkastellaan kerhotoimintaa yhtenä kasvatusinstituutiona ja sen tarjoamia rakenteita ja rajoituksia lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle. Kerhotoiminnan erityisyys näyttäytyy sen institutionaalisissa ja organisatorisissa sekä työyhteisöllisissä piirteissä, joka edelleen heijastuvat kerhon toimintaan, ajatteluun ja päätöksentekoon eli toisin sanoen kerhon kulttuuriin (vrt. Nummenmaa 2006, 23).

3.2.2 Kasvattajien käytänteet ja ratkaisut lasten yhteenkuuluvuuden rakentumiselle

Lapselle instituution muoto näyttäytyy hänen omassa ryhmässään toteutuvassa toiminnassa (Brotherus 2004, 241). Kasvattajien luomilla arjen käytänteillä rakennetaan varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä (Raittila & Siippainen 2017, 288). Kasvattajan tehtävänä on rakentaa toimintaympäristö, joka synnyttää, ylläpitää ja lujittaa yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hännikäinen 2006, 145). Kun tarkastellaan yhteenkuuluvuuden rakentumista ryhmän tasolla, erityisesti kasvattajien käyttämät tavat ja strategiat ovat keskeisessä roolissa (Hännikäinen 2006; Hännikäinen & van Oers 2003). Yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa on mahdollista käyttää useita tapoja, riippuen esimerkiksi ryhmän kokoonpanosta, ryhmän jäsenten kehitysvaiheesta ja jokaisen ryhmän jäsenen omista mielenkiinnonkohteista ja motiiveista (Hännikäinen 2006, 145).

Hännikäinen (2006) tarkastelee tutkimuksessaan esiopetusryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta ja sen kehitystä kolmella tasolla; esiopetusyksikön, ryhmän ja lasten vertaiskulttuurin tasoilla. Tulosten perusteella esiopetusyksikön tasolla yhteenkuuluvuuden luomisen tapoja ovat yhteisistä säännöistä sopiminen ja niistä keskusteleminen. Yhdessä luodut säännöt voidaankin nähdä yhtenä keskeisimpänä tapana edistää ryhmään kuulumista sekä vastuunottoa (Rasku-Puttonen 2006, 111–112). Myös esiopetusryhmän yhteiset tapahtumat, kuten yhteinen aamukokoontuminen, jossa jokainen lapsi tuli erikseen huomioduksi, pitivät yllä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Muita yhteenkuuluvuuden luomisen tapoja ovat tutkimuksen mukaan ryhmänimet ja ystävyysteemaiset laulut, sadut ja leikit sekä ryhmän jäsenten kokemusten ja ajatusten yhteinen jakaminen. (Hännikäinen 2006.) Ystävällisten keskinäissuhteiden ja ystävyyssuhteiden rakentaminen näyttäytyy toisena merkittävänä strategiana edistää ryhmän yhteenkuuluvuutta (Hännikäinen 2003, 256). Kasvattajan valitsema lorut, sadut, kertomukset, laulut ja leikit, jotka kertovat ystävyydestä innostavat myös lapsia puhumaan ystävistä ja ystävyydestä (Hännikäinen 2006, 131).

Hännikäinen ja van Oers (2003) ovat myös tarkastelleet tutkimuksessaan yhteenkuuluvuuden tunnetta neljän kuusivuotiaan lapsen ja heidän opettajansa muodostamassa pienryhmässä äidinkielen oppitunnin aikana. Tulosten perusteella ryhmän jäsenet käyttivät useita strategioita lujittaakseen ja rakentaakseen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Tulosten perusteella yhtenä erityisenä yhteenkuuluvuuden ilmenemismuotona voidaan pitää opettajan pedagogisia toimenpiteitä ryhmän koossa pitämiseksi. Opettaja käytti tutkimuksessa erilaisia strategioita yhteenkuuluvuuden luomiseksi vetäen lapsia mukaan toimintaan ja inspiroiden lapsia löytämään yhteisiä ratkaisuja. Opettajalla oli myös tapana toistaa ja sanoa eri sanoin sen, mitä lapset esittivät, mikä nähtiin yhtenä yhteenkuuluvuutta lisäävänä strategiana. Opettaja ohjasi ja valvoi ryhmän toimintaa, pyrki johdonmukaisesti pitämään ryhmän koossa ja osallistui toimintaan aktiivisesti sekä hänen asenteensa lapsiin oli selvästi myönteinen.

Kasvattajat osallistuvat yhteenkuuluvuuden rakentamiseen myös esimerkiksi toiminnan ja tilojen järjestelyillä sekä tekemisen mahdollistamisen tai estämisen avulla (Viljamaa ym. 2017, 3). Esimerkiksi kasvattajien valinnat siitä, missä tiloissa mitäkin toimintaa tapahtuu, kuinka paljon eri toiminnoille varataan aikaa, mikä toiminnasta on ohjattua ja mikä vapaampaa rakentavat varhaiskasvatuksen toimintaympäristöä. Kasvattajat viime kädessä määrittävät sen, milloin ja mihin tiloihin lapset asettuvat. (Paju 2013, 78.) Hännikäisen (2006) tutkimuksessa esiopetusryhmässä annettiin tietoisesti tilaa lasten vertaiskulttuurille. Sen lisäksi, että se nähtiin lapsia arvostavana niin myös edellytyksenä ryhmän koheesiolle ja oppijoiden yhteisön muodostamiselle. Tuona aikana lapset loivat ja lujittivat ystävyyssuhteita ja yhteenkuuluvuutta.

Hännikäinen (2007) on tutkimuksessaan selvittänyt myös, minkälainen rooli peleillä ja leikeillä on yhteenkuuluvuuden tunteen luomisessa ja oppivan yhteisön rakentumisessa esiopetusryhmässä. Tutkimuksen tulokset osoittavat, että pelejä ja leikkejä ja niiden erilaisia strategioita voidaan käyttää yhteenkuuluvuuden luomisessa ja yhteisöllisyyden rakentamisessa, riippuen esimerkiksi pelin tyypistä, ryhmän kokoonpanosta ja opettajan pedagogisista näkemyksistä. Pelien ja leikkien avulla voidaan saavuttaa hyvä oppimisympäristö jokaiselle lapselle sekä koko lapsiryhmälle.

Kuten aiemmin todettiin, yhteisöllisyys tulee lähelle yhteenkuuluvuutta (Hännikäinen 2006, 126). Merja Koivula (2010) on tutkimuksessaan tarkastellut yhteisöllisyyttä ja yhteisöllistä oppimista. Tutkimuksen mukaan yhteisöllisyyden kehittymistä ryhmässä edistävät ystävyysuhteet, yhteinen toiminta, korkealaatuinen vuorovaikutus ja yhteenkuuluvuuden tunne. Perustana yhteisöllisyyden kehittymiselle ovat tulosten mukaan lasten ystävyysuhteet ja toisista pitäminen. Ystävyysuhteiden rakentaminen on keskeinen osa jäsenyyttä ja näistä muodostuu ydin- ja pienryhmien perusta. Ystävyysuhteiden muodostamisen avulla yhteisöllisyys kehittyy ja pikku hiljaa laajenee koko ryhmän yhteisöllisyydeksi. Tutkimusten perusteella voidaan todeta, että yhteisöllisyys edellyttää yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hännikäinen 2006, 126).

Merja Koivulan ja Martitta Hännikäisen (2017) tutkimuksen tulokset osoittavat, että yhteisöllisyys kehittyy kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä vaiheessa se kehittyy vähitellen yhteisen leikin kautta. Toisessa vaiheessa vahvistetaan muodostuneita ystävyysuhteita. Kolmannessa ja viimeisessä vaiheessa yhteisöllisyys on luotu ja lasten emotionaalinen sitoutuneisuus on voimakasta, joka ilmenee fyysisenä sekä tunnetason läheisyytenä sekä toisista huolehtimisena, jakamisena ja yhteenkuuluvuutena.

3.2.3 Lasten tapoja rakentaa yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaiskulttuurin tasolla

Yhteenkuuluvuus edellyttää yhteistä toimintaa ja jaettua huomiota kahden tai useamman lapsen välillä. Jakaminen merkitsee dialogia tai muuta tapaa kommunikoida toisen kanssa joko sanallisesti tai sanattomasti ilmeillä ja eleillä. (Hännikäinen 1999, 26.) Tutkimusten perusteella lasten vertaiskulttuurin tasolla yhteenkuuluvuutta rakennetaan yhdessä leikkimällä ja pelaamalla sekä kielellisellä ja toiminnallisella hulluttelulla ja fyysisellä läheisyydellä, ilmaisemalla keskinäistä ystävyyttä sekä viittaamalla samanlaisuuteen ja yhteisiin tapahtumiin. Muita yhteenkuuluvuuden luomisen tapoja ovat kehuminen, toisista huolehtimien sekä auttaminen. Lasten sanallinen yhteenkuuluvuus ilmenee esimerkiksi käyttämällä puheessa me-muotoa, korostamalla samanlaisuutta sekä ilmaisemalla halua auttaa sekä huomioda toista. Lasten yhteisessä toiminnassa yhteenkuuluvuutta osoitetaan myös fyysisillä välittämisen osoituksilla ja lasten yhteiseen toimintaan liittyvällä neuvottelulla siitä, kuka on kenenkin kaveri ja kuinka leikin säännöistä sovitaan. (Juutinen 2015; Hännikäinen 1999, 2006.)

Yhteenkuuluvuuden tunne ei näytä olevan toiminnasta riippuvainen (Hännikäinen 2007, 4), vaan Hännikäisen (1999) tutkimus osoittaa, että yhteenkuuluvuutta ilmenee kaikenlaisissa päivittäisissä toiminnoissa, niin aikuislähtöisissä, strukturoiduissa ja ohjatuissa oppimistilanteissa kuin rutiininomaisissa toiminnoissakin, kuten ruokailuissa ja pukemis- ja riisumistilanteissa.

Hännikäisen (2006) tutkimuksessa erityisesti ulkoilu osoittautui tärkeäksi lasten keskinäisen kulttuurin alueeksi, jossa lapset leikkivät usein pienryhmissä ylitse ryhmä- ja sukupuolirajojen.

Mortlock (2015) on tarkastellut tutkimuksessaan lasten tapoja osoittaa yhteenkuuluvuutta ja kuulumattomuutta ruokailun aikana. Tulosten perusteella lapset tuottavat yhteistä leikillistä toimintaa kehittääkseen heidän omia rituaalejaan vertaiskulttuurin tasolla. Nämä lasten omat rituaalit strukturoidun ruokailuhetken aikana horjuttavat ruokailuun liittyviä rutiineja ja viestivät yhteenkuuluvuutta sekä vahvistavat lasten identiteettiä suhteessa aikuisiin. Kasvattajien tulisikin pyrkiä ymmärtämään ja vastaamaan sensitiivisesti lasten vertaiskulttuurissa syntyviin rituaaleihin, sillä niillä on positiivinen vaikutus lasten yhteenkuuluvuuden tunteelle.

Tutkimusten perusteella (Hännikäinen & Van Oers 2003; Hännikäinen & Van Oers 1999; Hännikäinen 2007; Juutinen 2016; Hännikäinen 1999, 2006) voidaan kootusti sanoa, että yhteenkuuluvuuden tunne ilmenee lasten vertaiskulttuurissa ainakin seuraavasti: 1) tunteiden, empatian ja lojaalisuuden osoituksina 2) toisiin ryhmän jäseniin kohdistuvana erityisenä huomiona sekä 3) yhteistoimintana ja siihen viittaamisena. Nämä piirteet ovat osittain päällekkäisiä ja ne sisältävät sekä sanallisen että sanattoman kommunikaation. Tunteiden empatian ja lojaalisuuden osoitukset ilmenevät esimerkiksi yhteisinä ilon ilmauksina sekä toisia lohduttaen, sovitellen, rohkaisten ja arvostaen sekä halaamalla ja koskettamalla tai rikkomalla aikuisten asettamia sääntöjä. Toisiin ryhmän jäseniin kohdistuva erityinen huomio osoitetaan esimerkiksi samanlaisuuden ja yhtäläisyyksien osoituksina sekä vahvistamalla muiden näkökulmia tai ilmaisemalla samanlaisia näkemyksiä. Yhteenkuuluvuus yhteistoimintana ilmenee esimerkiksi liittymällä mukaan toisten toimintaan, neuvottelemalla ja suunnittelemalla yhteistä tekemistä tai luomalla ja jakamalla sääntöjä.

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ

Tutkimustehtävänä tässä tutkimuksessa on selvittää, millaisena lasten yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyy kerhotoiminnassa. Lähtökohtana on käsitys siitä, että yhteenkuuluvuuden tunne ehkäisee kiusaamista ja jopa vaikeuttaa sen alkamista (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 47). Lisäksi tiedetään, että pienten lasten yhteistoiminnan kehittymiselle ja sosiaaliselle oppimiselle voidaan pitää tärkeänä edellytyksenä yhteenkuuluvuuden tunnetta (Hännikäinen 2006, 129). Tutkimus keskittyy tarkastelemaan lasten tapoja ilmaista yhteenkuuluvuuden tunnetta kerhotoiminnassa, kasvattajien pedagogisia ja ohjauksellisia ratkaisuja sekä kerhotoiminnan institutionaalisia rakenteita yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle. Kolmiportainen lähestymistapa tutkittavana olevaan ilmiöön heijastuu myös tutkimuskysymyksiin. Tutkimuksen tarkoituksena on pääasiassa kartoittaa ja kuvailla tutkittavaa ilmiötä (ks. Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2009, 138–139).

Tutkimuksessa etsitään vastauksia seuraaviin kysymyksiin:

1. Millaisena lasten yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyy kerhotoiminnassa?

1.1 Millaisia ehtoja toimintamuodosta asettuu aikuisten ja lasten toiminnalle?

1.2 Millaisia käytänteitä ja ohjauksen keinoja kasvattajat käyttävät lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentamiseksi?

1.3 Miten lapset ilmaisevat yhteenkuuluvuuden tunnetta kerhotoiminnassa?

5 TUTKIMUKSEN TOTEUTUS

5.1 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tässä tutkimuksessa tavoitteena on mahdollisimman läheltä päästä seuraamaan, millaisena lasten yhteenkuuluvuuden tunne näyttäytyy kerhotoiminnassa. Lähestyn tutkimusaihetta laadullisen tutkimuksen keinoin ja etnografisia menetelmiä hyödyntäen, sillä tässä tutkimuksessa tavoitteena on ymmärtää tutkittavaa ilmiötä kokonaisvaltaisesti, sen luonnollisissa olosuhteissa, johon myös tutkimani ilmiön ymmärtäminen käsitykseni mukaan edellyttää (ks. Munter & Siren-Tiusanen 1999, 180; Hirsjärvi ym.2009, 161–164).

Laadullisessa tutkimuksessa on ymmärrys siitä, että tutkimus on sidoksissa tiettyyn kontekstiin ja näin ollen se on tulkintaa siitä sosiaalisesta todellisuudesta, jossa olemme osallisina ja tämä todellisuus on yksilöiden vuorovaikutuksen tulosta (Bryman 2012, 380). Laadullinen tutkimus pyrkii tarkastelemaan sosiaalisen elämän prosesseja sisältäpäin. Laadullisessa tutkimuksessa, joka perustuu etnografisiin menetelmiin, painotetaan usein juuri näitä sosiaalisen elämän prosesseja. (Bryman 2004, 281.) Etnografian tavoitteena, kuten kaikessa tieteessä, on lisätä tietoa sekä ymmärrystä tutkimuskohteestaan ja sen ympärillä olevasta ilmiöstä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 27). Etnografiselle tutkimukselle tyypillisiä piirteitä Polen ja Morrisonin (2003, 3) mukaan ovat seuraavat seikat: 1) Tutkimus keskittyy tiettyyn paikkaan tai tapahtumaan 2) Tutkimus pohjautuu kokonaisvaltaiselle kontekstisoinnille ja sosiaaliselle vuorovaikutukselle. 3) Tutkimuksessa käytetään useita tutkimusmenetelmiä, jotka voivat olla sekä laadullisia että määrällisiä lähestymistapoja, mutta painopiste säilyy sosiaalisen käyttäytymisen ymmärtämisessä. 4) Tutkimuksessa painotus on aineistossa ja analyysissä, jotka liikkuvat yksityiskohtaisesta kuvauksesta käsitteiden ja teorioiden tunnistamiseen tiettyssä kontekstissa kerättyyn aineistoon sekä 5) Etnografialle on tyypillistä tarkka ja perusteellinen tutkimustyö, jossa tutkimuskohteen kompleksisuudet ovat tärkeämmässä asemassa kuin siitä saadut yleistykset.

Tässä tutkimuksessa etnografistyyppinen lähestymistapa avaa mahdollisuuksia tarkastella lapsia sekä kasvattajia ja heidän kokemuksiaan siinä kontekstissa ja kulttuurissa, jossa he ovat

osallisena. Sen myötä voidaan edelleen tarkastella lasten jokapäiväistä elämää – heidän leikkejään, ystävyyssuhteitaan ja sosiaalista vuorovaikutusta vertaisten ja kasvattajien keskuudessa. (James 2014, 250.)

Etnografialle on olennaista sen kiinteä suhde kenttään (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014,7). Tutkija itse tutustuu tutkimuskohteeseensa ja opettelee toimimaan sen käytännöissä. Tutkija suodattaa kokemuksiaan kentällä ja kohdentaa niitä analyyttisesti sekä tulkitsee saatuja tuloksia huomioiden oman toimintansa. (Lappalainen 2007, 10.) Tutkijan osallisuus ja merkitys kenttätössä sekä eettinen tutkittavia kunnioittava tutkimusasenne ovat olennainen osa koko tutkimusprosessia. Nämä tutkimuksen tekoon liittyvät seikat heijastavat edelleen epistemologista näkemystä, jossa tutkimuksessa tuotettu tieto on aina sidottu tiettyyn kontekstiin ja näkökulmaan ja on niistä lähtökohdista tuotettua. (ks. Paju 2013, 39.) Tämä vaatii tutkijalta joustavuutta tutkimuskohteesta olevien käsitysten ja ymmärrysten suhteen sekä kykyä sopeuttaa omaa toimintaansa kentällä tapahtuvaan toimintaan, jotta tutkija kykenee saavuttamaan tutkimuskohteestaan uusia näkökulmia (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014,7).

Etnografiseen tutkimukseen kohdistuvassa kritiikissä nousevat esille tutkimuksen subjektiivisuus, pyrkimys kuvailuun mittaamisen sijasta sekä yleistettävyyden puute (Pole & Morrison 2003, 15). Huolenaiheet on syytä ottaa huomioon myös tässä tutkimuksessa. Tutkimus tulee toteuttaa huolellisesti ja perusteellisesti, jotta tutkimuksen tuloksia voitaisiin pitää luotettavina. Tavoite kuvata ja ymmärtää tutkittavien elämää edellyttää kunnioittavaa suhtautumista tutkittaviin sekä heidän arvostamistaan ja muiden eettisten periaatteiden noudattamista. Tässä tutkimuksessa erityisesti lasten ja aikuisten väliset valtasuhteet on syytä huomioida. Sen vuoksi tutkimusluvan pyytäminen myös lapsilta oli tärkeää, sillä lapsilla on oikeus määrätä heitä koskevista asioista. (ks. Koivula 2010, 51–59.)

5.2 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusluvut

Keräsin tutkimusaineiston avoimia varhaiskasvatuspalveluja tuottavalta toimijalta. Nimitän tutkimuskohteena ollutta kerhoryhmää nimellä Pingut. Kohderyhmäni muodostuu 15 lapsesta ja kahdesta kasvattajasta sekä vaihtelevasta määrästä muita aikuisia. Lapset ovat iältään 2-5 vuoden ikäisiä. Tutkimuskohteena oleva kerho kokoontuu kaksi kertaa viikossa 3 tuntia kerrallaan. Päiväkerhotoimintaan haetaan toimintakaudeksi kerrallaan ja ryhmä on muodostettu alkusyksystä, jolloin osa lapsista oli vieraita toisilleen ja osa lapsista tunsivat toisensa aiemmalta kerhovuodelta. Ryhmään on tullut myös joitakin muutoksia syksyn aikana.

Tehdessään tutkimusta kasvatuksellisessa kontekstissa pienten lasten parissa on aineistonkeruun kannalta keskeistä luoda luottamus johtavan tason kanssa sekä saavuttaa kasvattajien ja lasten hyväksyntä (Corsaro & Molinari 2008, 241–242). Ennen kentälle astumista pyysin tutkimusluvan organisaatiolta sekä lasten vanhemmilta. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan (2012, 6) mukaan tarvittavat tutkimusluvut ovat osa hyvää tieteellistä käytäntöä. Lasten tutkimukseen osallistumiseen tarvitaan lapsen huoltajan lupa, mutta lopullisen suostumuksen kuitenkin antaa itse lapsi (Kuula 2006, 147). Myös lapsilla on oikeus kieltäytyä ja tutkijana kunnioitan lasten toiveita ja pyrkimyksiä (ks. myös Koivula 2010, 58).

Jaoin vanhemmille itse henkilökohtaisesti lupakirjeet ennen tutkimukseni aloittamista. Kirjeessä esittelin tutkimushankkeen ja pyysin vanhempia merkitsemään, saako lapsi osallistua tutkimukseen ja olla havainnoinnin kohteena vai ei. Suurin osa vanhemmista antoi myöntävän vastauksen heti. Loput vanhemmista, yhtä lukuun ottamatta antoivat vastauksen seuraavalla viikolla. Yhdeltä vanhemmalta minun oli mahdollista kysyä lupaa vasta ensimmäisellä havainnointiviikolla. Lopulta kaikki 15 lasta olivat mukana tutkimuksessani.

Lapsilta tutkimusluvan pyytäminen toteutui käytännössä toiminnallisesti niin, että tulkitsin lasten sanallisesta tai sanattomasta viestinnästä, olenko tervetullut havainnoimaan tilannetta sekä aloittaessani aineistonkeruun kerroin ensimmäisellä viikolla yhteisellä aamukokouksella koko kerhoryhmälle yhteisesti, mitä olen kerhoon tullut tekemään. Esittelin muistiinpanovälineeni ja kerroin heille, että he voivat koska tahansa tulla katsomaan ja kysymään, mitä kirjoitan. Kerroin olleeni koulussa ja saaneeni sieltä tehtävän tulla nyt katsomaan, mitä kaikkea kerhossa tehdään ja mitä kaikkea lapset leikkivät, ja kirjoittavani niitä asioita vihkoon. Kasvattajat tutustuivat tutkimuslupakirjeeseen ja heidän kanssaan juttelimme ennen aineistonkeruuta uudenaikaisesta roolistani.

5.3 Tutkimusmenetelmät ja aineistonkeruu käytännössä

Etnografiassa on tyypillistä käyttää erilaisia tutkimusmenetelmiä rinnakkain niin, että painopiste kuitenkin säilyy sosiaalisen käyttäytymisen ymmärtämisessä. Havainnointi ja haastattelu ovat keskeiset tiedonkeruumenetelmät. Myös muita tietolähteitä, kuten dokumentteja käytetään. (Pole & Morrison 2003, 3-8; Munter & Siren-Tiusanen 1999, 185; Genzük 2003,1.) Tässä tutkimuksessa mielenkiinto kohdistui yhteen kerhoryhmään ja sen sosiaalisen käyttäytymisen ymmärtämiseen. Tutkimusmenetelminä käytettiin sekä havainnointia että haastattelua.

Useiden aineistonkeruumenetelmien käyttöä voidaan pitää vaativana, mutta sillä voidaan nähdä olevan useita etuja tutkimuksen kannalta (Chamberlain, Cain, Sheridan & Dupuis 2011, 151).

Useiden menetelmien yhdistäminen tarjoaa mahdollisuuden moniulotteiseen näkemykseen tutkimisen kohteena olevasta ilmiöstä (McDonnell, Scott & Dawson 2017, 520). Käyttämällä useampaa kuin yhtä aineistonkeruumenetelmää voidaan laajentaa ja syventää kerättyä aineistoa. Se edelleen mahdollistaa tiiviimpien suhteiden muodostumisen tutkijan ja tutkittavien välille. Lisäksi useiden menetelmien yhdistämisen voidaan nähdä rohkaisevan tutkijaa luovuuteen sekä innovatiivisuuteen sekä sen avulla voidaan edelleen herättää kysymyksiä aineiston analyysiin ja tulkintaan. (Chamberlain ym. 2011, 151.) Parhaimmillaan useiden aineistonkeruumenetelmien käyttö voikin tuottaa täydentäviä oivalluksia ja niihin liittyviä havaintoja (Ahmed & Sil 2012, 938–939). Se kuitenkin vaatii ajallisia resursseja ja tutkijan reflektiivisyyttä. (Chamberlain ym. 2011, 151).

Aloitin aineistonkeruun marraskuun viimeisellä viikolla. Käytännössä toteutin aineistonkeruun niin, että olin kerhossa läsnä molempina kerhopäivinä neljän viikon ajan, jonka aikana havainnointipäiviä kertyi 6 ja haastatteluja 1. Toinen haastattelu toteutettiin tammikuun alussa, havainnointijakson jälkeen. Havainnointi kohdistui koko kerhopäivän toimintaan. Seuraavissa luvuissa tarkastelen havainnointia ja haastattelua aineistonkeruumenetelminä tässä tutkimuksessa sekä rooliani ja suhteita tutkimiini ihmisiin.

5.3.1 Havainnointi

Etnografisessa lähestymistavassa tutkija osallistuu yhteisön arkeen pyrkien suuntaamaan kaikki aistinsa havainnointiin (Lappalainen 2007, 113). Etnografinen havainnointi perustuu pitkään ajanjaksoon, jossa tutkija havainnoi, keskustelee tutkittavien kanssa heidän toiminnastaan ja pyrkii ymmärtämään, kuinka he käsittävät heidän maailmaansa (ks. Delamont 2004, 206). Havainnointi tutkimusmenetelmänä pyrkii hahmottamaan mahdollisimman laajasti tutkimuskohdettaan (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 18). Se on tutkijan kokonaisvaltaista ja tietoista ilmiöiden, asioiden ja tapahtumien aistimista siinä yhteydessä, jossa ne ilmenevät (Vilkkä 2006, 9). Havainnoin etuna on se, että sen avulla voidaan saavuttaa tietoa yksilöiden ja ryhmän toiminnasta suoraan sen luonnollisessa ympäristössä (Hirsjärvi ym. 2009, 213). Havainnointi luonnollisissa olosuhteissa ja tilanteissa, jotka ovat lapsille tuttuja ja heille itselleen merkityksellisiä antavat erilaisen kuvan lapsesta kuin erikseen järjestetty tutkimustilanne. Havainnointia voidaankin pitää erinomaisena menetelmänä, kun tavoitteena on lasten vuorovaikutuksen ja toiminnan kuvaileminen. (Niiranen 1999, 253–254.)

Havainnointia voidaan käytännössä toteuttaa erilaisin tavoin ja sen intensiteetti voi vaihdella monella tapaa (Lappalainen 2007, 113–114). Ensinnäkin havainnointi voi olla hyvin systemaattista

sekä tarkasti jäsenneiltyä tai se voi olla täysin vapaata ja toimintaan mukautuvaa. Toiseksi havainnoijan roolina voi olla täysin ulkopuolinen havainnoijan rooli tai osallistuva ryhmän jäsenen rooli. Erityisesti osallistuvaa havainnointia käytetään laadullisessa tutkimuksessa, jossa on tavallista, että tutkija osallistuu tutkittavien toimintaan ja hänen tavoitteenaan on päästä yhdeksi ryhmän jäseneksi. (Hirsjärvi ym. 2009, 214- 216.) Myös omassa tutkimuksessani havainnointi toteutettiin osallistuvan havainnoinnin keinoin; osallistumalla suhteellisen pitkäkestoisesti ryhmän toimintaan, jotta voitiin selvittää, kokea ja kuvata sosiaalista elämää ja sen prosesseja, joita ryhmässä tapahtuu (Emerson, Frez & Shaw 2014, 352). Osallistuva havainnointi ei tarkoita automaattisesti todellista osallistumista. Tutkija ei esimerkiksi kenttätöitä tehdessään kasvata ja opeta lapsia, sen sijaan hän katsoo, kuinka nämä asiat kentällä tapahtuvat. (Delamont 2004, 206.) Koko kenttäjakson aikana jouduinkin pohtimaan uudenlaista rooliani tutkijana ja omaa osallisuuttani kentällä, sillä etnografian yksi keskeisimmistä kysymyksistä on, miten tutkija asettuu lasten joukkoon (Vuorisalo 2013, 64).

Varhaiskasvatuksen arjessa lapset ja aikuiset asettuvat jo lähtökohdiltaan erilaisiin asemiin, jolloin heille muodostuvat erilaiset roolit ja odotukset toiminnassa sekä heille mahdollistuvat erilaisten asioiden tekeminen (Paju 2013, 54). Kuten Paju (2013) tutkimuksessaan, myös minä pyrin havainnoidessani eroon opettajan roolista, mikä käytännössä tarkoitti oman toiminnan ja sen rajojen uudelleen määrittelyä. Mennessäni kentälle tutkijan roolissa, en vastannut lasten opetuksesta ja kasvatuksesta. Tutkijana tiedostin kuitenkin osallisuuteni kentän toimintaan siitäkin huolimatta, etten osallistunut kentän toiminnan ja tehtävien suorittamiseen.

Osallistumisen asteen oli käytännössä sellainen, että osallistuin ryhmän toimintaan pääasiassa sivusta seuraten, mutta samalla reagoiden lasten toimintaan ja aloitteisiin, kuten Koivula (2010, 61) tutkimuksessaan. Osallistuvassa havainnoinnissa vuorovaikutus syntyykin pitkälti tutkittavien ehdoilla, ja tutkijan läsnäolon tulisi vaikuttaa tilanteiden kulkuun mahdollisimman vähän tai ei lainkaan (Grönfors 2011, 52). Ennen kentälle astumista tutkijan tulee myös suunnitella mitä ja milloin hän havainnoi, kuinka kauan kerrallaan ja miten paljon aineistoa kerätään (Niiranen 1999, 242). Tässä tutkimuksessa kohdistin havainnoinnin koko kerhopäivään. Keräsin aineistoa yhteisen toiminnan tilanteista, kuten alkupiiriltä, toimintatuokioilta ja ruokailusta ja ulkoilusta. Vapaan toiminnan aikana lapset tyypillisesti leikkivät pienryhmissä. Valitsin tuolloin yhden pienryhmän ja havainnoin lapsia tilanteen ja lasten toiminnan mukaan. (ks. myös Koivula 2010, 63.) Havainnointini kohdistui lasten toimintaan, keskinäiseen vuorovaikutukseen ja vertaissuhteisiin (ks. myös Koivula 2010, 63, Hännikäinen & Koivula 2017, 129) sekä kasvattajien pedagogisiin ja ohjauksellisiin ratkaisuihin sekä instituution tarjoamiin rakenteisiin. Tutkimukseni tavoitteena ei ole arvioida kerhotoiminnan henkilöstön osaamista. Kuten teoreettinen viitekehys tuo esille, ovat

kasvattajien pedagogiset ja ohjaukselliset ratkaisut kuitenkin keskiössä, kun tarkastellaan lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumista. Teoreettinen viitekehys suuntasi muutoinkin havainnointiani ja sen kohdistamista tiettyihin tilanteisiin, jotka vaikuttivat aineiston kannalta merkityksellisiltä.

Havaintojen tekeminen kentällä on jatkuvaa prosessia (Grönfors 2011, 76). Se, mitä tutkija pitää ongelman ratkaisun kannalta merkittävänä ja keräämisen arvoisena suuntaa tutkijan havaintojen tekemistä (Alasuutari 2001, 37). Tutkija on luonnollisesti kiinnostuneempi joistakin tilanteista ja ilmiöistä enemmän kuin toisista. Näin ollen tutkijan tietoisuus omasta kiinnostuksestaan ja siitä, miten se vaikuttaa havainnoinnin kohdistamiseen on keskeistä. Näin ollen ei voida myöskään olettaa, että tutkija kykenisi havainnoimaan kaikkea, mitä ympärillä tapahtuu, eikä hän voi olla läsnä joka tilanteessa. (Grönfors 2011, 76.) Havaintojen tekeminen on siis aina valikoivaa ja tutkija saattaa tehdä sitä tutkimuksen kannalta myönteisessä tai kielteisessä mielessä. Kielteisessä mielessä tutkija saattaa esimerkiksi havaita vain tuttuja asioita ja saa tuloksia, joita haluaa. Näin tutkimuskohteesta ei voida saavuttaa hiljaisen tiedon tasoa ja valikointi on tutkijalle tiedostamatonta. Valikoidessaan havaintoja myönteisessä mielessä tutkija tuottaa valikoinnilla tietoisesti uusia havaintoja ja valikointi tehdään teorian avulla, minkä johdosta havainnoimme tutkimusongelman kannalta relevantteja asioita. (Vilka 2006, 13.)

Kenttämuistiinpanojen kirjoittaminen on keskeinen osa etnografista tutkimusta. Muistiinpanojen tekeminen on yksi aineiston tuottamisen tapa, jossa aineiston synty on sosiaalinen prosessi, missä tutkija merkityksellistää ilmiötä kirjatessaan sitä muistiin. (Lappalainen 2007, 113–114.) Kirjoitin havainnoinnista muistiinpanoja käsin vihkoon. Päädyin kynään ja vihkoon, koska niiden kanssa paikasta toiseen siirtyminen tuntui helpolta ja niiden aiheuttama häiriö kerhon toimintaan pieneltä verrattuna esimerkiksi videokameraan tai tietokoneeseen, kuten Lappalainen (2007, 116) perusteli omassa tutkimuksessaan. Useiden kerhopäivien videointi olisi uskoakseni tuottanut myös aineistokoon, jota ei olisi mahdollista purkaa ja analysoida näissä puitteissa sekä aikarajoissa, jotka on varattu pro gradu – tutkielmaa varten. Kenttämuistiinpanojen lisäksi pidin erillistä kenttäpäiväkirjaa, johon kirjasin ylös huomioita tutkimuksen yleisestä kulusta sekä metodologisia ja menetelmällisiä seikkoja (Grönfors 2011, 80). Ennen kentälle astumista laadin itselleni myös havainnointia varten tukilistan, jossa oli kirjattuna niitä asioita, joista olen kiinnostunut, jotta pystyin tarkistamaan muistiinpanojani analysoiden, mihin olin kiinnittänyt huomiota ja mikä vaatisi tarkempaa havainnointia (ks. Lappalainen 2007, 116). Esimerkiksi olinko suunnannut huomioni vain lasten vertaissuhteisiin vai olinko havainnoinut myös kasvattajien toimintaa ja pedagogisia ratkaisuja. Aineistonkeruu osoittautui kuitenkin väistämättä valikoivaksi, sillä varsinkin ulkoilussa, jossa koko kerhoryhmä on toimimassa samanaikaisesti, oli minun

suunnattava havainnointini tiettyyn tilanteeseen, kuten Koivula (2010, 65) omassa tutkimuksessaan. Sen vuoksi jouduin aina uudelleen pohtimaan asemoitumistani kentällä. Kenttätöön kuluessa kenttämuistiinpanoja kerääntyi kentällä olon aikana muodostaen laajemman kokonaisuuden. Kenttämuistiinpanot on tuotettu päivä päivältä ilman pysyvää logiikkaa tai perustana olevia periaatteita taustalla oletamus siitä, että kaikki havainnoitu ei automaattisesti tule myöskään olemaan hyödyllistä lopullisessa tutkimuksessa. (Emerson ym. 2014, 353.)

Lapset olivat minulle yhtä lasta lukuun ottamatta tuttuja, joten tunsin sen helpottavan havainnoinnin aloittamista muistaessani lasten nimet. Toisinaan juttelin lasten kanssa aineiston keruusta heidän siitä kysyessään tai heidän muuten tehdessä aloitteita. Myös lasten katsoessa minua, hymyilin heille ja heidän saapuessa kerhoon saatoin tervehtiä heitä. Tavoitteenani oli, että lapsille ei syntyisi minua kohtaan pelkoa tai muita negatiivisia tunteita ja että lapset voisivat suhtautua minuun huolettomasti, eikä läsnäoloani tarvitsisi miettiä, pelätä tai jännittää. (Kenttäpäiväkirja 8.12.) Pysin kuitenkin tietoisesti olemaan osallistumatta lasten leikkeihin. Myös ohjatuilla piireillä en osallistunut muiden aikuisten ja lasten mukana lauluihin tai leikkeihin, vaan seurasin toimintaa hieman sivummalla viimeistä havainnoimaani loppupiiriä lukuun ottamatta, jossa toinen ryhmän kasvattajista pyysi minuakin tulemaan mukaan. Havainnoinnin ohessa juttelimme kasvattajien kanssa toisinaan kerhon toiminnasta. Erityisesti toinen kasvattajista tuli myös aktiivisesti kuvailemaan minulle tilanteita, joita hän arveli, etten ollut nähnyt tai kuullut.

Välipalaa seurasin huoneen reunalta niin, että saatoin nähdä suurimman osan lapsista. Vapaan leikin tilanteissa siirryin leikkihuoneesta toiseen siinä vaiheessa, kun aineistonkeruun kannalta uutta aineistoa ei enää vaikuttanut syntyvän tai lapset päättivät jonkin meneillään olleen leikin. Siirtymätilanteessa ulkoa sisälle, asetuin usein eteiseen hetkeksi istumaan, josta siirryin ensimmäisten lasten ja aikuisen mukana yhteiseen kerhopäivän aloituspiiriin. Perushoitotilanteita, kuten vaatteiden riisumista ja vessassa käyntiä en niiden yleisten järjestäytymisen käytäntöjen lisäksi havainnoinut.

Havainnoijan roolissa pysyminen tuotti toisinaan vaikeuksia. Esimerkiksi tilanteessa, jossa lasta pyydettiin siirtymään välipalalle kaverin kanssa, mutta lapsi jäikin seisomaan paikalleen, sanoin lapselle rohkaisten ”mene vain”. Tunsin sen velvollisuutena, kun muita aikuisia ei ollut häntä siinä tilanteessa enää rohkaisemassa. Mutta tässä tilanteessa siirryin tutkijan roolista hetkellisesti opettajan rooliin. (Kenttäpäiväkirja, s.2) Jouduinkin pohtimaan omaa rooliani aina uudelleen lapsen ottaessa minuun kontaktia. Koska pyrin tietoisesti eroon opettajan roolista, oli minun vaikeaa reagoida lasten vuorovaikutusaloitteisiin. Usein saatoin olla hetken hiljaa ja lasten ottaessa kontaktia minuun uudestaan, reagoin vasta sitten. Pysin tietoisesti pysyttelemään havainnoijan roolissa ja vältin tekemästä aktiivisesti itse vuorovaikutusaloitteita lasten kanssa.

Uskon tämän erilaisen suhtautumisen ja reagoimisen lasten aloitteisiin vaikuttavan omalta osaltaan siihen, miten lapset suhtautuivat minuun. Tutkijan roolissa erotuin muista aikuisista ”erilaisena” aikuisena. Niin lasten kuin aikuistenkin tuli näin ollen ottaa minuun uusi ja erilainen suhtautumistapa. (ks. Paju 2012, 54.)

Uusi roolini kerhossa herätti lapsissa selvästi reaktioita ja osin hämmennystäkin. Lapset saattoivat katsoa minua pitkään, mutta eivät sanoneet välttämättä mitään. Osa otti kontaktia heti ja yksi lapsi puhutteli minua nimelläkin heti ensimmäisenä päivänä, muistaen sen syksyltä. Ensimmäisenä havainnointipäivänä ulkoilussa lapset reagoivat selvimmin läsnäolooni, joka johtui varmasti osittain siitä, että en ollut vielä kertonut lapsille yhteisesti uudenalaista rooliani, vaan sen aika oli vasta yhteisellä piirillä. Uudelleen suhtautumisen neuvottelu ja työstäminen tuli ilmi kenttäjaksoni aikana useita kertoja, kuten siirtymätilanteessa ulkoa sisälle, kasvattajien neuvotellessa siitä, kuka menee ensin sisälle ja kuka jää ulos vielä viimeisten kanssa. Tilanteessa toinen kasvattajista tiedosti erilaisen roolini todeten ääneen ”niinkun Anni ei nyt oo sillai”. (kenttäpäiväkirja 8.12.)

5.3.2 Haastattelu

Haastattelutilanne on monitahoinen vuorovaikutustapahtuma, jossa haastatteluaineisto tuotetaan vuorovaikutuksessa haastattelijan ja haastateltavan välillä (Barbara 2014, 370). Näissä sosiaalisissa kohtaamisissa, haastateltavat tuottavat näkemyksiä toiminnastaan, kokemuksistaan, tunteistaan ja ajatuksistaan ja haastatteliija pyrkii ymmärtämään näitä (Rapley 2013, 16–26). Sen tavoitteena on siis kerätä tietoa tutkittavista ja se tapahtuu pääasiassa haastattelijan ehdoilla ja johdolla (Hirsjärvi & Hurme 2008, 42). Keskeistä tässä prosessissa on se, kuinka haastateltava rakentaa ja uudelleen muotoilee tapahtumia tai näkökulmia kokemuksistaan, aivan kuten haastatteliija toimii sen suhteen, mitä haastateltava on sanonut. Sen, mitä haastateltava tilanteessa valitsee jakaa tutkijan kanssa, heijastuu edelleen haastattelutilanteeseen, ja heidän väliseen vuorovaikutukseen (Barbara 2014, 370).

Etnografista haastattelua voisi kuvailla etnografisen kenttätyön yhteydessä tehdyksi haastatteluksi, jossa niin tutkija kuin tutkittavat tietävät jo jotain ennestään toisistaan ja, jossa haastateltava kertoo omia kokemuksiaan tai tuntemuksiaan kentän tapahtumista (Tolonen & Palmu 2007, 92). Etnografisen haastattelun tavoitteena on saada uutta ja kiinnostavaa tietoa tutkimuskohteen tapahtumista ja tutkittavista. Näitä tietoja tutkija voi edelleen peilata kerättyihin havainnointiaineistoihin. Parhaimmillaan haastattelu on voinut olla myös tutkittavalle merkittävä kokemus itsessään. (Tolonen & Palmu 2007, 111.) Etnografisessa haastattelussa tutkijan tulee

osoittaa kunnioitusta tutkittavia kohtaan sekä luoda ilmapiiri, jossa aito näkemysten vaihtaminen on mahdollista. Haastatteluille tulee olla riittävästi aikaa sekä riittävästi vapautta ja avoimutta, jotta tutkittavilla on tilaa tutkailla niitä merkityksiä, joita he antavat tapahtumille ja ilmiöille heidän maailmastaan käsin. (Barbara 2014, 369.)

Haastattelin tässä tutkimuksessa kerhoryhmän kasvattajia. Näin tutkittavilla oli myös mahdollisuus kertoa kokemuksistaan, näkemyksistään ja erilaisista tapahtumista vapaasti ja sen avulla oli myös mahdollista selventää ja syventää saatavia tietoja tutkimuskohteesta (ks. Tolonen & Palmu 2007, 90). Haastattelukysymykset muotoutuivat kenttätöön ohella (ks. Tolonen & Palmu 2007, 90–92). Ne olivat näin ollen sidoksissa kenttään ja sen tapahtumiin (Mietola 2007, 167). Esitetyt kysymykset eivät ole muodostuneet tällöin vain tutkijan esiymmärryksen tai aiemman teoreettisen tiedon valossa (Tolonen & Palmu 2007, 90–92).

Haastattelin kasvattajia yhdessä, parihaastatteluna, sillä se tuntui luontevalta ratkaisulta, kun tarkastellaan yhtä kerhoryhmää ja sen kasvattajia, jotka työskentelevät yhdessä. Uskoin sen myös edesauttavan monipuolista ja luontevampaa keskustelua, kuin yksilöhaastattelu (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 61). Käytännössä se näyttäytyi hyvänä ratkaisuna, sillä kasvattajat täydensivät toinen toisensa puhetta, tuoden esille monipuolisia näkemyksiä ja kokemuksia. Toteutin kasvattajien haastatteluista ensimmäisen kenttäjakson puolella välissä ja toisen haastatteluista sen jälkeen. En suunnitellut tarkkaa haastattelurunkoa, mutta olin miettinyt valmiiksi teemoja, joista olen kiinnostunut. Tässä kohtaa havainnointiaineisto suuntasi haastattelussa esiin nostamiani asioita. Ensimmäisessä haastattelussa juttelimme kerhotoiminnan rakenteista ja siihen liittyvistä yleisistä käytänteistä sekä keskustelimme kasvattajien ohjauksellisista ja pedagogisista ratkaisuista päivän eri toiminnoissa. Toisessa haastattelussa painopiste oli lasten välisessä vuorovaikutuksessa, ystävyyssuhteissa sekä ryhmän ikärakenteen tarkastelussa. Haastatteluiden tavoitteena oli täydentää ja vahvistaa havainnointiaineistoa kasvattajien näkemyksillä ja kokemuksilla lapsiryhmästä.

5.4 Tutkimusaineistot ja niiden analysointi

Etnografinen tieto muodostuu vaihteittain ja vähitellen kenttätööhön osallistuen, havainnoiden, keskustellen ja haastatellen sekä erilaisten kentällä olevan materiaalin keräämisen ja pohdintojen myötä. Analysointi sekä tulkinta ovat jatkuvia prosesseja, jotka edelleen johtavat uusiin kysymyksiin ja pohdintoihin. (Hakala & Hynninen 2007, 214.) Tutkijana olen väistämättä osana myös kenttäaineistoa sekä sen analyysia. Tutkimustehtävän, käsitteiden ja määritelmien valinta ovat jo osa analysointivaihetta, sillä ne ovat muotoutuneet ja selkiytyneet tekemieni havaintojen pohjalta.

Kentällä tehdyistä havainnoista olen tehnyt kenttätöön aikana analyysiä mielessäni analysoiden ja päätellen (Anttila 2005, 278) ja ne ovat edelleen suunnanneet havainnointiani sekä haastatteluja.

Etnografiselle tutkimukselle on tavanomaista aineistojen monipuolisuus. Tutkimusprosessin aikana muun muassa tehdään kenttämuistiinpanoja ja kerätään haastatteluaineistoa sekä kirjoitetaan kenttäpäiväkirjaa. (Mietola 2007, 151.) Tässä tutkimuksessa analyysin kohteena ovat havainnoinnista tehdyt kenttämuistiinpanot, kasvattajilta kerätty haastatteluaineisto sekä koko aineistonkeruusta kirjoitettu kenttäpäiväkirja. Näistä aineistosta tuotetaan kolmentyyppistä dataa; lainauksia, kuvauksia sekä otteita dokumenteista. Lopputuloksena näistä on narratiivinen kuvaus tutkimuskohteesta. (Genzük 2003, 1.) Sen lisäksi hyödynsin toissijaisena aineistona myös organisaation tuottamaa dokumenttia, avointa varhaiskasvatussuunnitelmaa. Ryhmän aikuisten kanssa kävin useita keskusteluja aineistonkeruun aikana. Näitä en dokumentoinut aineistoksi, mutta ne täydentävät tietämystäni lapsiryhmästä ja ryhmän taustatiedoista ja näin vaikuttavat siihen kokonaiskuvaan, joka minulle on muodostunut tutkimuskohteesta. (ks. myös Koivula 2010, 65.)

Tässä tutkimuksessa havainnointiaineisto koostuu toiminnan ja tilanteiden kuvailuista sekä lasten keskinäisen ja aikuisten ja lasten välisistä vuorovaikutustilanteista. Täydellinen vuorovaikutuksen, sanomisten ja tekemisten kuvaaminen tilanteissa, joissa saattoi olla läsnä jopa 20 ihmistä, ei ollut mahdollista kirjoittamalla. Kirjoittamiseen vaikuttivat myös havainnoimisen rajat esimerkiksi suunnatessani huomion jonkun lapsen puheeseen, toisen lapsen tekemisen havainnointi loppui hetkeksi. Näin ollen kenttämuistiinpanoni ovat usein katkoksellisia, kuten Pajun (2013, 55) tutkimuksessa. Myös Emerson ym. (2014, 353) ovat todenneet, että kenttämuistiinpanot tyypillisesti koostuvat ja sisältävät pieniä osia ja palasia tapahtumista, alkuja ja loppuja eri tilanteista, selityksiä vaihtuvista vuorovaikutustilanteista, osittaisia tapahtumakuvauksia sekä suuresta määrästä irrallisia tilanteita, jolloin ne harvoin muodostavat johdonmukaista tai eheää kokonaisuutta.

Haastatteluaineisto täydentää havainnointiaineistoa kasvattajien käsityksillä ja ajatuksilla kerhotoiminnan käytänteistä, toimintatavoista ja lasten vuorovaikutuksesta. Haastattelut toimivat erityisesti tarkentajan roolissa, esimerkiksi kerhotoiminnan yleisiä käytäntöjä ja rakenteita sekä kasvattajien pedagogisia ratkaisuja ja niiden perusteluja ja syitä tarkastellessani. Henkilöstön haastattelut tukevat myös havainnointiaineistoani lasten vertaiskulttuuria tarkastellessani. Kenttätöön päätyttyä minulla oli kasassa litteroitua havainnointiaineistoa 37 sivua ja haastatteluaineistoa 25 sivua Times New Roman -fontilla, fonttikoolla 12 ja rivivälillä 1,5. Kenttäpäiväkirjaan kirjaamiani ajatuksia ja pohdintoja kenttätöystä kertyi 3 sivua.

Tässä tutkimuksessa aineiston analyysissä hyödynnettiin sisällönanalyysin yleisiä periaatteita. Sisällönanalyysin voidaan nähdä soveltuvaksi kaikkiin laadullisen tutkimuksen perinteisiin. Menetelmällä pyritään saavuttamaan tutkittavana olevasta ilmiöstä kuvaus tiivistetyssä ja yleisessä

muodossa. (Tuomi & Sarajärvi 2018, 103.) Aineistosta ja tutkimuksen eri vaiheista pyrin kohti yhteenvetoja ja kohti oleellisia seikkoja huomioiden kuitenkin samalla aineiston poikkeamat ja erot (Palmu 2007, 141). Analyysin ensimmäisenä vaiheena oli aineiston litterointi, jota pyrin tekemään aina mahdollisimman pian kentällä olon jälkeen joko samana tai seuraavana päivänä. Litteroinneissa kirjoitin auki tapahtumakulkuja ja vuorovaikutustilanteita, joita olin havainnoinut. Litterointivaiheessa anonymisoin lapset sekä aikuiset valitsemillani peitenimillä. Häivytin tässä vaiheessa myös muita tunnistettavuuden kannalta keskeisiä käsitteitä, kuten aikuisten ja lasten eri tiloille antamia nimityksiä. Aineiston auki kirjoittamisessa olen käyttänyt juoksevaa numerointia.

Ensimmäisillä aineiston lukukerroilla pyrin hahmottamaan aineistoa. Lähestyin aineistoa aiemman teorian valossa tehdyn kolmiportaisen lähestymistavan kautta niin, että suuntasin huomioni yhteen tasoon kerrallaan. Palasin tässä kohtaa myös jälleen tutkimuskirjallisuuden pariin. Teoria tarjosi näin apuvälineitä ja käsitteitä, joita hyödynsin edelleen tehdessäni analyysia. (ks. myös Koivula 2010, 50.) Analyysiyksikkönä toimi aineiston eripituiset episodit ja toiminnan kuvailut. Ne ovat ajallisesti ja paikallisesti rajattuja tapahtumakulkuja, joilla on alku ja loppu ja tietyt osallistujat (Rutanen 2012b, 48).

Analyysin tavoitteena on ymmärtää aineistoa ja tuoda siitä esille keskeisiä luokkia ja teemoja. Analyysi eteni alustavalla aineiston luokittelulla. Kyse on laadullisen aineiston pilkkomisesta ja ryhmittelystä erilaisten aihepiirien mukaisesti, kuten Tuomi ja Sarajärvi (2018, 105) luonnehtivat. Nykyisen muotonsa, jossa aineistoa on lajiteltu kolmen laajan teeman alle, ohjasi aiemman teorian valossa tehty kolmiportainen lähestymistapa tutkimukseen. Suuntasin huomioni analyysissä joko kasvattajien tai lasten toimintaan ja vuorovaikutukseen tai kerhotoiminnan rakenteellisiin tekijöihin. Lukiessa aineistoa merkitsin marginaaleihin mahdollisia teemoja ja aihepiirejä sekä muita huomioita ylös, ryhmitellen aineistoa erilaisten aihepiirien mukaisesti. Sekä aineisto että aiempi teoria suuntasi tässä vaiheessa valintojani muodostaessani käsitteitä, joiden alle pilkoin ja ryhmittelin edelleen aineistoa erillisille tiedostoille. Haastatteluja ohjasivat tietyt teemat ja aihepiirit, jotka edelleen suuntasivat aineiston luokittelua. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2009, 92–93.) Teoria ja käytäntö kulkivat rinnan koko analyysiprosessin ajan. Tutkimus on näin ollen muodoltaan abduktiivinen. Anttilan (2005, 282) mukaan laadullinen tutkimus kannattaakin nähdä abduktiona eli päättelyprosessina, jossa teoria ja käytäntö vuorottelevat johtopäätösten teon vaiheessa. Voimakkaimmin teorian vaikutus aineiston luokittelussa oli analysoidessani lasten tapoja tuottaa yhteenkuuluvuutta

Tutkimuskysymykset vaikuttivat siihen, mikä tapa osoittautui tehokkaaksi tavaksi analysoida aineistoa. Tarkastellessani kerhotoimintaa kokonaisuutena ja omanlaisena toimintamuotonaan pyrin hahmottamaan kokonaisuutta, joka aineistosta ja sen keruun aikana syntyneiden mielikuvien

pohjalta syntyi. Kuvaus kerhotoiminnan yleisistä käytänteistä, päiväjärjestyksestä ja toiminnasta vaati kokonaiskuvan hahmottamista. Kerhotoiminnan tapahtumien ja toiminnan kuvauksesta etenin täsmällisempiin määrittelyihin sekä toiminnan ja niiden merkitysten tulkitsemiseen (ks. myös Koivula 2010, 52). Tarkastellessani lasten tapoja osoittaa yhteenkuuluvuutta pilkoin aineistoa systemaattisemmin teoriasta lähtevän luokittelun avulla. Tarkastellessani kasvattajien käytänteitä ja toimintatapoja vuorottelin niin teorian kuin aineiston välillä ja pyrin nostamaan esille käsitteitä ja toimintaa kuvaavia piirteitä. (ks. Koivula 2010, 66.) Syntyneistä kategorioista lähdin tekemään tulosten tulkintaa sekä etsin yhtäläisyyksiä ja eroavaisuuksia analyysini tuloksista aiempaan tutkimustietoon verraten.

Aineiston analysointi ei osoittautunut helpoksi. Siitä huolimatta, että analyysi on kulkenut mukana koko kenttäjakson ajan, etsin pitkään kentällä olon jälkeen tapaa, jolla lähdän kerättyä aineistoa purkamaan ja uudelleen rakentamaan. Koin, että minulla on kenttäjakson ja haastatteluiden jälkeen kattava kuva siitä, mitä kerhossa tapahtuu ja mitä olen nähnyt ja kuullut. Haasteita ja pohdintaa tuotti se, miten onnistun siirtämään saamani tiedon ja analysoimaan sitä parhaalla mahdollisella tavalla lopullisiin tuloksiin.

Kun olin lukenut aineistoa useampaan kertaan ja tehnyt marginaaleihin muistiinpanoja sekä koonnut erillisille tiedostoille alustavaa luokittelua, lähdin kirjoittamaan kuvausta kerhotoiminnan arjesta. Esimerkkikerhopäivän kirjoittaminen selkeytti havaintojani ja tekemiäni tulkintoja, ja sitä kautta se helpotti edelleen aineiston analyysiä. Luin tutkimuskirjallisuutta ja palasin taas aineiston pariin. Tätä vuorottelua tehdessäni kirjoitin sitä mukaan ylös muistiinpanoja ja alustavia analyysituloksia, kun niitä vaikutti syntyvän. Koko aineiston systemaattinen luokittelu ja jaottelu ei tuntunutkaan mielekkäältä, sillä aineisto on luonteeltaan sen kaltainen että se koostuu hyvin eri mittaisista episodeista ja toiminnan kuvailuista ja vuorovaikutustilanteista, että niiden pilkkominen ja liika pelkistäminen olisi saattanut hävittää tutkimuksen kannalta arvokasta tietoa. Palmun (2007, 149) mukaan etnografia onkin tarina ja kokonaisuus, jota ei ole helppo pilkkoa osiin. Kun tutkimuksen tavoitteena on kuvata arjen käytäntöjä, on yhteenvedojen tekeminen vaikeaa.

Seuraavaksi siirrytään empiirisen aineiston käsittelyyn. Ennen varsinaista analyysilukua ja tulosten raportointia siirrytään kerhoryhmän mukana tarkastelemaan Pingujen kerhopäivää. Kyseessä on rekonstruktio, eli eri päivistä yhteen kirjoitettu kuvaus, jonka tavoitteena on kuvata lukijalle esimerkinomaisesti kerhopäivän kulkua ja toimintaa. (ks. Paju 2013, 69.) Sen jälkeen siirrytään yksityiskohtaisempiin tarkasteluihin yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisesta kerhotoiminnassa.

6 PINGUJEN KERHOPÄIVÄ

Klo 9:00 ryhmän aikuiset ovat ulkona puistossa ja he rupattelevat keskenään. Minuutin yli yhdeksän ensimmäiset lapset saapuvat. Kerhopäivä alkaa. Kasvattajat menevät lapsia ja vanhempia portille vastaan. Aliisa esittelee kerhoreppuaan ja asettaa sen sitten muiden reppujen viereen penkille ja suuntaa kiipeilytelineelle. Ryhmän työntekijä Nelli lähtee auttamaan Aliisaa kiipeämään. Seuraava lapsi saapuu kerhoon. Ryhmän työntekijä Tiina menee taas portille vastaan.

Hiekkalaatikolla tehdään hiekkakakkuja. Ryhmän aikuiset ovat lasten ympärillä. Lapset ilmoittavat kun ”nyt tarvis taas kumota” ja aikuiset kumartuvat auttamaan ja kehuvat ”mahtavia kakkuja tulee”. Lapsia saapuu kerhoon ensimmäisen 15 minuutin aikana. Nyt myös Noora on saapunut kerhoon ja tulee hiekkalaatikoille. Ryhmän opiskelija Eeva ehdottaa Nooralle leikkiin liittymistä ja niin hiekkakakkuleipomo on saanut uuden leipurin. Kiipeilytelineellä keskustellaan vaatetuksesta: ”Mulla on pitkähihainen” ”Mulla on pitkähihainen myös” ”Mulla on Spiderman-paita”. Aava on siirtynyt kiipeilytelineeltä kiikkukeinuun. Ryhmän työntekijä Nelli huomaa tämän ja ilmoittaa Aavan ”kaipaavan kiikkukaveria”. ”Meniskö Milja?” Nelli ehdottaa ja Milja siirtyy kiikun toiseen päähän Aavan kaveriksi. Kiikkukeinutuokion jälkeen Milja jää seisomaan paikalleen. Hän katselee ympärilleen. Nelli lähestyy Miljaa ja kysyy ”Mitä Miljalle kuuluu?” ja koskettaa Miljaa hellästi hartioihin. Milja vetäytyy hieman ja mumisee jotakin liukumäestä ja lähtee kävelemään sitä kohti. Nelli seuraa Miljaa liukumäelle ja auttaa hänet korkealle ylätasanteelle. ”Kaikki laivaan!” Noora huudahtaa voimakkaasti. Noora, Ville, Ilona ja Kaisa juoksevat ”laivasta” kohti hiekkalaatikkoa. ”Kaikki penkin taakse”, Noora jatkaa ja muut siirtyvät perässä. Myös Leevi tulee mukaan leikkiin, mutta Ville jättäytyy pois. Juoksu jatkuu takaisin laivaan.

Klo 9:45 Ryhmän aikuinen Nelli ilmoittaa ”lähdetään sisälle päin. Kaikki Pingut, lähetään sisälle!”. Lapset ja aikuiset ryhtyvät keräilemään leluja. Osa lapsista kiiruhtaa jo hakemaan reppujaan. Aikuiset auttavat lapsille reppuja selkään. Nelli suuntaa puiston portille köyden kanssa, jossa on tasaisin välein lenkkejä, josta lapsi voi pitää toisella kädellään kiinni. Lapset asettuvat jonoksi. Leevi ja Ilona pitävät toisiaan kädestä ja ovat asettuneet rinnakkain. Myös Noora ja Kaisa ovat rinnakkain. Kun kaikki pitävät jostain kiinni, kuten narusta tai kaverin kädestä, jonomuodostelma lähtee liikkeelle. ”Kopisutetaan jalkoja, yks kaks yks kaks” Nelli ohjeistaa ja

lapset kopisuttelevat jalkojaan. Kerhon ulko-ovella on pieni sisäpiha porttien ympäröimänä ja sen sisällä lapset saavat irrottaa otteensa köydestä. Yksi aikuisista menee sisälle ja ottaa ensimmäisiä lapsia eteisessä vastaan. Myös ryhmän avustaja on valmiiksi sisätiloissa auttamassa lapsia kenkien riisumisessa. Ulos jääneet lapset aloittavat arvoitusten kertomisen. ”Se on dinosaurus ja se on lihansyöjä. Kuka arvaa?” Keskimäärin ensimmäinen tunti kerhopäivästä kuluu ulkoilussa ja sisälle siirtymisessä.

Eteistiloissa sijaitsevat naulakot ja niiden alapuolella lasten omilla kuvilla varustetut laatikot kerhoreppujen säilytystä varten. Kerhorepuissa lapsilla on tavallisesti vaihtovaatteet ja nuorimmilla lapsilla vaipat. Naulakoiden vieressä on wc-tilat. Näillä laatikoilla ja eteistiloissa ylipäättään ei ole tapana oleskella kerhopäivän aikana. Eteisen poikki saatetaan siirtyä huoneesta toiseen tai jos on tarve käydä vessassa. Ulkoilun jälkeen lapset käyvät vessassa sekä käsipesulla ja sen jälkeen asettuvat salin oven edustalle. Kun muutamia lapsia on kerääntynyt ovelle, Eeva siirtyy ensimmäisten lasten kanssa saliin.

Salin lattialle on asetettu isoja matalia tyynyjä puolipyörän muotoon. Jokaisen tyynyn päällä on kunkin tänään paikalla olevan kerholapsen kuva. Tyynyjen keskellä on kirjakori, josta lapset hakevat itselleen kirjan ja asettuvat omalle tyynylle lukemaan sitä. ”Sitten omalle paikalle istumaan”, aikuiset ohjeistavat. Nelli kehottaa myös Leeviä menemään omalle paikalle, mutta sallii hänen kuitenkin istuutua Ilonan viereen kirjojen katselun ajaksi. Myös Miska ja Oskari asettuvat yhdessä Oskarin tyynylle lukemaan kirjaa. Nelli istuutuu poikien viereen ja he juttelevat kirjasta.

Ryhmän aikuinen Tiina saapuu saliin viimeisenä ja sulkee oven perässään. ”Viekkä kirjat laatikkoon”, Kaisa ilmoittaa ryhmän vanhimpana lapsena ohjeeksi muille. Lapset sulkevat kirjojaan ja vievät niitä takaisin laatikkoon. Tiina piirin vetäjänä istahtaa lasten eteen lattialle. Tiinan vieressä on magneettitaulu, jossa on kuvitettu kerhopäivän kulku, sääkartta sekä kirjoitettuna viikonpäivä ja kuukausi. ”Kaikki istuu omalla paikalla. Sanotaan yhteisesti hyvää huomenta”, Tiina aloittaa. Lapset ja muut aikuiset, jotka ovat asettuneet lasten ympärille puolipyörään toivottavat yhteen ääneen hyvät huomenet. ”Tervetuloa kerhoon” Tiina toivottaa ja jatkaa ”tänään on paljon lapsia ja aikuisia paikalla”. He laskevat yhdessä ensin lapset ja sitten aikuiset. Aikuisten nimiä muistellaan. Alkupiiri jatkuu ”tonttuhahmon” esittelyllä sekä sään ja kerhopäivän kulun läpikäynnillä sekä lauletaan Tiinan valitsema tonttu-laulu. Ennen välipalalle siirtymistä, kukin lapsi tuo vuorollaan oman kuvansa taululle. Jokaiselle lapselle lauletaan ”onko x täällä, on x täällä”. Leevi ja Ilona eivät malta keskittyä, vaan he kuiskuttelevat toistensa korvaan ”tyhmä” ”pissa, kakka” ja asettavat kasvonsa vastakkain niin, että heidän huulensa koskettavat toisiaan. Ryhmän opiskelija Eeva huomaa tämän ja siirtyy heidän väliinsä istumaan. Viimeisenä taululle laitetaan eläinhahmon kuva, joka on ryhmän ”tunnushahmo”. Ruokaloron siivittämänä lapset siirtyvät piiriltä välipalalle

aikuisen määrämällä tavalla: ”Noora vois hakea Oskarin kaveriksi. Eero voit hakea Miskan sieltä kaveriksi”. Lapset tarttuvat toisiaan kädestä ja siirtyvät välipalalle.

klo 10:40. Lapset asettuvat välipalalle yhden pitkän pöydän ääreen aikuisten ohjaamana. Aikuiset jakavat lapsille välipalat heidän istuessaan. Lapset juttelevat vierustovereidensa kanssa, mutta liiallista ääntä tulisi välttää. Lasten tulisi istua tuoleillaan kasvot ja yläruumis pöytään päin. Lapsia ohjeistetaan hyviin ruokatapoihin ja kohteliaisiin pyyntöihin. ”Lisää puuroa, Miska pyytää. Tiina vastaa ”Saisinko”, johon Miska toistaa perässä ”Saisinko lisää puuroa?”. Sen jälkeen Leevi kysyy ”Saisinko lisää puuroa, kiitos” Nelli vastaa Leevin pyyntöön kehuen ”Hienosti pyydetty”.

Pöydästä saa nousta saatuaan siihen luvan. Lapset tuovat astiat koriin ja yli jääneet ruuat niille varattuun astiaan ja siirtyivät salin puolelle. Välipalalta lapset jakautuivat vapaaseen leikkiin eri huoneisiin. Vapaa leikki käytännössä tarkoittaa tilannetta, johon aikuiset eivät ole suunnitelleet varsinaista ohjelmaa, vaan lapset saavat esittää leikkitoiveita, joiden mukaisesti lapsia ohjataan eri tiloihin ja leikkiporukoihin. Iiro ja Oskari saapuvat saliin. Ryhmän aikuinen Riina kysyy heiltä, mitä he haluaisivat tehdä, johon molemmat vastaavat ”pikkulegoilla”. Tiina kuulee tämän ja vastaa toiveeseen myöntävästi sekä ehdottaa, että he hakisivat legot yhdessä saliin, koska huoneessa jossa pikkulegoilla tavallisesti leikitään, on jo meneillään roolileikki. Hetken kuluttua he palaavat huoneeseen kantaen jokainen käsissään legolaatikoita ja pojat asettuvat lattialle leikkimään.

Kerhon leikkitilat ovat fyysisesti erillisiä huoneita ja tiloja, joihin jakaudutaan aina erikseen neuvotellen. Tiloihin on sijoitettuna tietyt leikit, joita lasten toiveiden mukaisesti voidaan siirtää eri huoneista toiseen. Yhteen huoneeseen mahtuu rajallinen määrä lapsia. Näin ollen kaikki lapset eivät voi valita samaa leikkiä tai leikkihuonetta. Leikkihuonetta ei tavallisesti ole tapana vaihtaa, vaan valitussa huoneessa ja sinne sijoitetuissa leikeissä pysytään loppupiiriin saakka. Ryhmän aikuiset ovat sijoittuneet niin, että jokaisessa yhteensä kolmessa leikkitilassa on vähintään yksi aikuinen. Salissa joka on huoneista suurin, on usein kaksi aikuista, joista toinen kiertää ”pissattamassa” lapsia kustakin huoneesta.

Kerhopäivä päättyy yhteiseen loppupiiriin. Kello on 11:45. Lapset ovat siivonneet kussakin leikkihuoneessa leikit ja lelut omille paikoilleen ja siirtyvät saliin yhdessä aikuisen kanssa. Loppupiirillä lapset asettuvat matolle, joka otetaan esille kaapista loppupiiriä varten. Ryhmän opiskelija Eeva on tänään loppupiirin vetäjänä. Eevan taskuista löytyy eläinhahmoja, joiden ”tunnuslaulut” lauletaan yhdessä. Piiri jatkuu loppurentoutuksella, jossa lapset asettuvat matolle pitkäkseen ja aikuiset silittelevät lapsia huiveilla musiikin soidessa taustalla. Kerhopäivä päättyy yhteiseen loppulauluun. Lapset ja aikuiset tekevät yhden ison piirin ja aloittavat ”nyt on leikit leikitty, ja lähdettävä on..”

7 YHTENKUULUVUUDEN TUNNE KERHOTOIMINNASSA

Seuraavissa luvuissa tarkastellaan yhteenkuuluvuuden ilmiötä kerhotoiminnassa ja etsitään vastauksia tutkimuskysymyksiin. Luvut etenevät aineistosta syntyneiden ajatusten sekä kirjallisuuden vuoropuheluna (ks. myös Viljamaa ym. 2017, 7). Analyysin kolmivaiheisuus tulee esille myös tulosten raportoinnissa. Ensiksi kuvailen kerhotoiminnan rakenteita ja tarkastelen sitä, millaisen kontekstin kerhotoiminta lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle muodostaa. Tämän jälkeen analyysin kohteena ovat kasvattajien käytänteet ja ohjauksen keinot lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle sekä lopuksi tarkastellaan lasten tapoja tuottaa yhteenkuuluvuutta kerhotoiminnassa heidän omassa vertaiskulttuurissaan.

Tuloksissa esiintyvissä aineistolainauksissa lasten ja aikuisten nimet on muutettu. Aikuisten nimet on kirjoitettu ISOILLA kirjaimilla erotukseksi lapsista. Lyhenteellä KM viitataan kenttämuistiinpanoihin ja lyhenteellä H haastatteluun. Kolme pistettä [...] tarkoittaa, että siitä kohtaa esimerkkiä on lyhennetty ja keskustelua jätetty pois. [hakasulkeiden sisälle] kirjoitettu teksti on tutkijan kuvausta tai selitystä esimerkille.

7.1 *Kerhotoiminnan rakenteelliset tekijät*

Kerhotoiminnan rakenteelliset tekijät asettavat tietyt reunaehdot lasten keskinäiselle vuorovaikutukselle ja vertaissuhteille. Nämä reunaehdot, kuten ryhmän ikärakenne ja aikarajoitukset sekä fyysinen ympäristö ja toiminnan yleiset tavoitteet edelleen vaikuttavat kasvattajien toimintaan ja lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen.

7.1.1 Kerhotoiminnan aika- ja päiväjäjestelyt sekä ikärakenne

Kerhopäivä rakentuu tietyn päiväjäjäestyksen mukaisesti. Kerhopäivä etenee suhteellisen tarkasti aikataulun mukaisesti koostuen erilaisista toiminnoista, kuten ulkoilusta, hygieniahuollosta, vaatteiden riisumisesta ja pukemisesta, yhteisistä kokoontumisista, välipalasta, ohjatusta toiminnasta ja vapaasta leikistä. Päivän kulku ja aikataulut sekä eri tilojen käyttö vaikuttavat

toteutuvan lähes samankaltaisina päivästä toiseen (ks. myös Puroila & Estola 2012, 37). Näihin institutionaalisiin rutiineihin, joita päiväjärjestykseen sisältyy, liittyy edelleen odotuksia lasten ja aikuisten käyttäytymisen suhteen. Esimerkiksi valtakunnalliset varhaiskasvatukselle asetetut tavoitteet asettavat kasvattajien toiminnalle tiettyjä odotuksia. Lasten odotetaan oppivan ja saavuttavan tietynlaisia tavoitteita ja päämääriä, joiden mukaisesti kasvattajat suunnittelevat edelleen toimintaa. Lapsilta sen sijaan odotetaan aktiivista osallistumista.

Kerhoryhmä koostuu viidestätoista 2-5 vuoden ikäisistä lapsista. Kerhotoiminnassa toiminta on kaikille lapsille yhteistä ja samoille kasvattajien ohjaamille tuokioille osallistuivat sekä 2- että 5-vuotiaat. Askartelun toteutuksessa saatettiin huomioida kuitenkin lasten ikätaso esimerkiksi niin, että ”isompien kanssa leikataankin sitten myös ja pienemmät vaikka painaa vaan kädenjäljen”, kuten kasvattaja haastattelussa luonnehti. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (2016, 38) työtapojen valintaa ohjaavat varhaiskasvatukselle asetettujen tavoitteiden ja tehtävien lisäksi lasten ikä, tarpeet, edellytykset sekä kiinnostuksen kohteet.

Merkittävä ero perinteiseen päiväkotitoimintaan verrattuna on kerhotoiminnassa se, että sitä on tiettyinä päivinä ja tiettyyn kellonaikaan viikosta. Kerhopäivä alkaa ja loppuu tiettyyn aikaan ja vanhemmat tulevat hakemaan lapsensa samaan aikaan. Kerhoryhmä kokoontuu kaksi kertaa viikossa aina kolme tuntia kerrallaan. Nämä aikarajoitukset luonnollisesti määrittelevät sitä, miten paljon kyseisellä ryhmällä on aikaa viettää keskenään. Kasvattajille tehtyjen haastatteluiden perusteella he näkivät aikarajoitusten vaikuttavan lasten sopeutumiseen toimintaan ja kerhon ”juttuihin”, kuten kasvattaja haastattelussa totesi.

H, s. 6 Nelli: No kestäähän siinä siis kauemmin itestä, kun on päiväkodissa ollut aiemmin töissä niin et lapset tottuu niihin juttuihin ja toisiinsa ja alkaa tuntemaan toinen toisensa niin totta kai se ottaa enemmän aikaa, koska on kuitenkin harvemmin ja sitten ihan pienten kanssa vähän aikaa menee siihen että viikossa jo vähän unohtuu, että mitä täällä tapahtuu ja pitää vähän itkeä sitä äitiä tai isää viel hetken aikaa ennen kun taas sit pääsee siihen kerhorytmiin mukaan.

Kasvattajat kokivat aikarajoitusten myös vaikuttavan heidän toimintaansa kasvattajana.

H, s. 6 Tiina: kyllähän se tavallaan onhan se pitkä aika mikä siinä tulee se tauko esimerkiksi että varmasti olis helpompaa jos joka päivä pystyis sen lapsen kans tekeen sitä työtä.

Anni: Mm, nii i.

Tiina: Kyl se tuo omat haasteensa siihen.

Anni: Mm, Niinpä

Nelli: Mut toisaalta totta kai tähän asennoituu tietyllä tavalla

Tiina: Nii.

Nelli: Tää on tietyn tyyppinen työ ja kuitenkin koen ne aika nopeesti saavutettu se luottamus lasten ja he aika pian sitten kuitenkin pääasiallisesti näihin kerhon touhuihin tottuu ja näkee et he nauttii.

Tiina: Kyllä.

[...]

Tiina: ja monella lapsella on se, että mitä on kuullu ja vanhemmilta kuullu niin toiset haluais enemmän, mut toisille lapsille tää on just hyvä.

Anni: mm, nii just.

Tiina: että riittää tässä kohtaa.

Kyseisen ryhmän yhteenkuuluvuutta lisäävänä voimana voidaan kuitenkin nähdä se, että useat ryhmän lapsista ovat olleet kerhossa jo pidemmän aikaa, kuten kasvattajat haastattelussa totesivat: ”osa on ollu kaks ja puoli vuottakin tässä”. Kahdeksan lapsista oli sellaisia, jotka jatkoivat viime vuodesta. Kasvattajat näkivät sen helpottavan edelleen heidän toimintaansa kasvattajina.

H, s.14

Tiina: Siis se on helpompaa että siinä on niitä, jotka on jo ollu ja jatkaa, koska se on kuitenkin sitten monella sitä et se on se ensimmäinen paikka, mihin ne tulee ja sitten se eroahdistus on tosi kova toisilla että sit just varsinkin syksyllä ei välttämättä oo niin hyvä tilanne et meil ois heti siihen opiskelija tai näin. Se vaatii kuitenkin sit sitä syliä ja apua. On mun mielestä hyvä et on niitä, jotka jatkaa ja nyt on aivan ihana et kevätlukukauteenkin mennään aika samalla porukalla, et jos muutama saattaa tulla tähän sitten uus.

Kerhotoiminnalle ominaisena näyttäytyi myös samojen aikuisten läsnäolo koko kerhopäivän ajan, jonka aikapuitteet tekivät mahdollisiksi. Kolmituntisen kerhopäivän aikana kasvattajat olivat vain ja ainoastaan lapsia varten ja keskittyivät heihin. Muut kirjalliset työt ja suunnittelutyöt tehtiin muulla ajalla, kerhopäivän ulkopuolella.

Tutkimuskohteelle erityistä oli myös muu avoin varhaiskasvatus, jota perheille on tarjolla esimerkiksi avoimena perhekahvilatoimintana. Kasvattajat näkivät tämän oleellisena, ikään kuin ”kolmantena kerhopäivänä” viikossa, johon myös osa kerhoryhmän perheistä osallistui. Näiden perheiden kanssa kasvattajat kokivat olevansa ”parhaiten tuttuja”, koska näissä kasvattajilla oli mahdollisuus rauhassa nähdä ja jutella myös vanhempien kanssa. Perhekahvilatoiminta nähtiin myös merkittävänä sen suhteen, että se helpottaa myös uusien kerholaisten pääsemistä mukaan ryhmän toimintaan, kuten seuraavasta haastattelukatkelmasta käy ilmi.

H, s.14

Nelli: Ja sitten, kun esimerkiksi on tulossa uusia lapsia, vaikka että on sovittu että alottaa jonkun viikon päästä tai muuta niin tietenkin toki kutsutaan tänne perhekahvilaan, et voivat tulla tänne tutustumaan.

Tiina: Joo, nii

Nelli: Paikkaan ja leluihin ja tavallaan sitä kautta sitten vanhemman kanssa helpottaa sitten sitä alotusta täs kerhossa.

Tiina: Kyllä, ja monet perhekahvilan asiakkaat siis on sitten tullu meidän kerhoon. Et on täs käynyt muutaman vuoden perhekahvilassa ja sitten päässyt päiväkerhoon niin on tosi helppo tulla.

7.1.2 Toiminnan tavoitteet

Niin valtakunnalliset varhaiskasvatussuunnitelman perusteet kuin kerhotoiminnan oma avoin varhaiskasvatussuunnitelma sisältävät toiminnan tavoitteita ja arvoja, jonka varassa toimintaa suunnitellaan ja toteutetaan. Ne edelleen vaikuttavat siihen, millaiseksi kerhoympäristö muodostuu (vrt. Raittila & Siippainen 2017, 288). Kerho on useimmille lapsille kasvattajien mukaan ensimmäinen hoitopaikka, jolloin myös toiminnan tavoitteet ovat kasvattajien mukaan ”tosi semmosia perusjuttuja”. Toiminnan tavoitteina kasvattajien puheissa korostuivat erityisesti arkipäivän taidot sekä sosiaaliset taidot. Myös lasten luottamuksen rakentumista aikuisiin pidettiin keskeisenä tavoitteena. Avoimesta varhaiskasvatussuunnitelmasta nousevia tavoitteita, joita kasvattajat mainitsivat, olivat osallisuus, ympäristöasiat ja ylisukupolvisuus. Myös yhteistyötä ja vanhempien osallisuutta pidetään tärkeänä (Pingujen Avoin varhaiskasvatussuunnitelma).

H, s.5

Nelli: No ne [tavoitteet] on näitten pienten kanssa tietenkin tosi semmosia perusjuttuja ja mistä lähetään liikkeelle, et moni tulee vaikka tänne ensimmäistä kertaa niinkun kodin ulkopuolelle hoitoon. Sitä että opetellaan olemaan ryhmässä, mitä se tarkoittaa päivän kulku, miten täällä yhdessä toimitaan ja sit ihan tämmöstä, et käydään käsipesulla, vessassa ennen kun mennään ja miten pöydässä ollaan yhdessä rauhotutaan siihen ruokailutilanteeseen.

Tiina: Opetellaan kauniita käytöstapoja ja näitä

Nelli: Niin. Ja leikissä, miten toisten lasten kanssa ollaan, leikitään. Sehän on paljon sitä hiekkalaatikolla ekana syksynä että älä ota kädestä että ota toinen lapio, ja sillai hyvin perusjuttuja ja niistä lähetään liikkeelle.

Tiina: Niinpä joo. Yks äiti sanoi tässä juuri että on kyllä niin hyvä, kun täällä saa opetella sitä jakamista, että kun kotona on ne omat, on se ehkä se pieni sisar siellä joka ei vielä leiki niin sitten on tottunut siihen että yksin on kaikki lelut

käytössä ja näin et täällä sit kun joutuu vähän kaverin kanssa jakaa sitä samaa. Että on tosi hyvä.

Anni: Mm.

Nelli: Ja omatoimisuutta. Tossa että riisumista tuetaan ja moni on sanonutkin vanhempi että on tavallaan huomannut että nyt on lähtenyt sitten muissakin tilanteissa ja tämmösiä aika perusjuttuja.

Tiina: Ja kaikki niinku syöminenkin sujuu täällä paremmin kuin kotona. Ryhmässä syöminen.

Anni: mm.

Tiina: Tai ruoka puuro juttuja, joita ei koskaan kotona syö, niin syö täällä.

Nelli: Ja sitten voi toisaalta myös että oppii meihin luottamaan tavallaan vieraaseen aikuiseen ja joissakin vaiheessa se oli ihana kun he alkaa yhtäkkiä juttelemaan meille, et tulee semmosia et oikeestihan toi lapsihan puhuu mulle ja kertoo asioita. Et tavallaan syntyis semmonen luottamus et he uskaltaa meillekin alkaa juttelea ja sit myös kavereille. Et alkaa huomata et he saattaa jutella keskenään leikkitilanteessa lapset sitten sanoa toinen toisilleen jotain tai just huomannut et noi pienimmätkin jotka ei välttämättä ees vielä oo kauheesti puhunutkaan kun ne tulee kerhoon.

Myöhemmin haastattelussa kasvattaja nosti esille erikseen myös ryhmän isompiin lapsiin kohdistuvia tavoitteita.

H, s.7

Nelli: Mut se on mun piti vielä sanoa tavoitteista, koko ryhmän tavoitteista. Me puhuttiin niistä pienistä. Niin totta kai tässäkin ryhmässä on myös isompia

Anni: Mm.

Nelli: Et pitäähän se kokonaisuus. Esimerkiks nää ryhmässä toimimisen taidot on taas sitten isommilla vähän erilaisii juttuja. Harjotellaan sitä plus totta kai ihan tosta meidän avoimesta varhaiskasvatussuunnitelmasta nousevat nää mitkä meille on tässä tärkeitä, osallisuutta ja ympäristöasioita ja ylisukupolvisuus ja kaikki tämmöset jutut, mitkä tulee koko toiminnassa tietenkin rakennetaan sitä.

Lasten vertaissuhteiden ja yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen kannalta, niin sosiaalisten taitojen kehittyminen kuin luottamuksen rakentuminen kasvattajiin ovat merkittäviä tekijöitä. Pieni lapsi on riippuvainen aikuisten luomasta turvallisuuden tunteesta, kyetäkseen luomaan suhteita vertaisiinsa. Turvallinen ja hyvä suhde kasvattajaan luovat perustan sille, että lapsi suuntaa huomiotaan myös toisiin lapsiin ja muodostaa vertaissuhteita toisten lasten kanssa. (Suhonen 2009,

22; Salminen 2017, 171.) Luottamussuhteen rakentuminen vie kuitenkin aina oman aikansa (Holkeri-Rinkinen 2009, 217), ja kerhotoiminnassa rakenteellisten tekijöiden, kuten aikarajoitusten vuoksi se voi tarvita enemmän aikaa, kuin päiväkotitoiminnassa.

7.1.3 Kerhon fyysiset tilat ja materiaalit

Kerhon tilat jakautuvat erilaisiin huoneisiin ja fyysisiin tiloihin, kuten huoneisiin, kaappeihin ja laatikoihin, käytäviin ja eteiseen, jotka on suunniteltu erilaisiin toimintoihin päivän aikana, kuten leikkiin, ruokailuun tai pukemiseen. (ks. myös Rutanen 2012, 45.) Näistä tiloista toiseen siirryttiin yhdessä aikuisen kanssa ja tilojen käyttö on sidoksissa kerhon päiväjärjestykseen. Esimerkiksi ruokailulle varattuun huoneeseen ei menty muuten, kuin välipalalla tai, jos huoneessa oli aikuisen ohjaamaa toimintaa. Leikkihuoneisiin siirryttiin yhdessä aikuisen kanssa välipalan jälkeen. Tietäntyyppiseen toimintaa yhdistyviä leluja ja muuta materiaalia oli sijoitettu omiin paikkoihinsa, kuten pikkuautot ja legot löytyivät omista huoneistaan ja laatikoistaan sekä kotileikkinurkkaus oli sijoitettu omaan huoneeseensa (ks. myös Viljamaa ym. 2017, 4).

Kerhon materiaaleja ja tiloja luonnehtii yhteinen omistaminen. Niin tilat, lelut kuin muut toimintamateriaalit ovat kaikkien lasten käytössä (vrt. Puroila & Estola 2012, 31). Toisaalta monet kerhon toimintamateriaaleista oli sijoitettu paikkoihin, joihin lapset eivät näe tai pääse ilman aikuista. Kaapeissa, lukkojen takana tai ylähyllillä säilytettävät tavarat ovat lasten saatavilla vain, kun aikuinen antaa ne lapsille. (ks. myös Turja & Vuorisalo 2017, 49.)

Ulos puistoon on etukäteen sijoitettu erilaisia välineitä, kuten keinoja, kiipeilytelineitä ja hiekkalaatikko, jotka edelleen rakentavat ympäristöä ja suuntaavat toimintaa. Myös kasvattajien varaamat konkreettiset materiaalit rakentavat ympäristöä (Raittila & Siippainen 2017, 286). Kasvattajat kantoivat puistoon erilaisia pihaleluja, kuten hiekkaleluja ja puiston ollessa lumen peitossa he toivat mukanaan isoja lapioita, joilla lapset voisivat kaivaa lunta. Fyysiseen tilaan ja ympäristöön tehdyt ratkaisut rajaavat, muokkaavat tai mahdollistavat monin tavoin lasten toimintaa (Rutanen 2012, 47). Näitä kasvattajien tekemiä ratkaisuja ja käytäntöjä fyysisiin tiloihin ja materiaaleihin liittyen tarkastellaan tarkemmin seuraavassa luvussa.

7.2 *Kasvattajien käytänteet ja ohjauksen keinot lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle*

Tässä luvussa tarkastellaan kasvattajien tekemiä valintoja ja ratkaisuja lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle. Päiväjärjestykseen sisältyvät ulkoilu, yhteiset kokoontumiset ja lasten vapaan toiminnan tilanteet olivat merkittäviä lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen

näkökulmasta (ks. myös Hännikäinen 2006). Kerhon fyysinen ympäristö muodostuu erilaisista tiloista, huoneista ja tavaroista, joiden käyttö on sidoksissa kasvattajien tekemiin ratkaisuihin. Kasvattajien eri tiloille antamat merkitykset sekä tiloihin ja ympäristöön liittyvät käytännöt muodostuivat tässä luvussa toiseksi merkittäväksi tarkastelutasoksi lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen näkökulmasta. (vrt. Paju 2012.) Kolmanneksi kasvattajat käyttivät myös useita keinoja lasten vertaissuhteiden tukemiseksi. He arvostivat ystävyyyttä ja kannustivat lapsia yhteiseen tekemiseen, osallistuivat leikkeihin lasten kanssa, mallinsivat kohteliaita vuorovaikutustapoja, ja joustivat sovituista toimintatavoista ja säännöistä lasten vertaissuhteita tukevalla tavalla. (vrt. Salminen ym. 2014; Sendil & Erden 2012.) Myös kasvattajien keskinäinen lämmin vuorovaikutus näyttäytyy yhtenä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävänä strategiana edistäen ryhmän ilmapiiriä.

7.2.1 Päiväjärjestykseen kohdistuvat valinnat ja käytänteet

7.2.1.1 Ulkoilu – lasten lämmin vastaanotto ja kohtaaminen sekä kuulumisten vaihto

Kerhopäivä alkaa ulkoilulla. Puistossa lapsilla oli tilaa liikkua vapaasti ja vaihtaa kuulumisia niin toisten lasten kuin aikuisten kanssa. Lapsilla oli mahdollisuuksia leikkiä vapaasti toistensa kanssa, muodostaa ystävyys-suhteita ja luoda näin omaa vertaiskulttuuriaan (vrt. Hännikäinen 2006, 135). Lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen näkökulmasta ulkoilu näyttäytyy merkittävänä osana kerhopäivää. Kasvattajilla oli tapana mennä lapsia aina vastaan, kun he saapuivat kerhoon. He tervehtivät lapsia iloisesti ja saattoivat todeta ”kiva nähdä” tai koskettaa lasta hellästi hartioihin lapsen tullessa kerhoon. Erityisesti lasten saapuessa kerhoon vaihdettiin usein kuulumisia. Niin lapset kuin aikuiset tekivät näitä keskustelualoituksia. Kasvattajat osoittivat näin huomaamista sekä välittämistä ja yhteenkuuluvuutta (ks. myös Holkeri-Rinkinen 2009, 216).

KM, s.1. klo 9:02 Ensimmäiset lapset saapuvat kerhoon. NELLI ja TIINA menevät molemmat portille vastaan lapsia. Aliisa esittelee reppuaan ”poiopoi”, hän sanoo. [...] Aliisa suuntaa kiipeilytelineelle ja NELLI lähtee auttamaan ja kehuu samalla Aliisaa, kun hän kiipeää. Seuraava lapsi saapuu, TIINA menee taas portille vastaan.

KM s. 1 [...] NELLI tulee myös hiekkalaatikolle ja sanoo: ”Huomenta Ilona, kiva nähdä!”

KM, s.19. klo 9:15. Miska saapuu kerhoon. Sekä TIINA että NELLI menevät vastaan ja moikkaavat. Miska jää juttelemaan TIINAN kanssa kuulumisia.

KM, s. 31 Leevi menee kiipeilytelineelle. ”Tääl on ihan jäistä” hän kertoo. TIINA menee lähemmäs juttelemaan Leevin kanssa.

KM, s.13 Klo 9:02 Aliisa ja Kaisa tulevat kerhoon ja heti perään myös Leevi. NELLI moikkaa kaikkia ja taputtaa Leeviä hellästi selkään.

Kasvattajien pienetkin huomionosoitukset, niin sanalliset kuin sanattomat, kuten lämmin tervehdys, katse ja hymy tai hellä kosketus osoittavat lapselle paitsi huomaamista myös välittämistä ja yhteenkuuluvuutta. Olennaista näissä lapsen saamissa huomionosoituksissa aikuiselta on juuri aikuisen aktiivisuus kanssakäymiseen. (Holkeri-Rinkinen 2009, 216.) Myös lapsilla oli usein asioita, joita he halusivat jakaa aikuisten kanssa, kun he saapuivat kerhoon (ks. myös. Holkeri-Rinkinen 2009, 218), kuten seuraavassa esimerkissä.

KM, s.9 Leevi saapuu kerhoon. Hän vie reppunsa penkille ja pysähtyy sitten aikuisten lähelle ja kertoo: ”Me tultiin vähän myöhässä. Me nukuttiin vähän pitkään” Leevi kertoo ja kuvailee vielä, mitä oli syönyt aamiaiseksi ja siirtyy sitten Ilonan kanssa kiipeilytelineelle leikkimään.

Ammatillinen rooli tuo mukanaan kasvattajien ja lasten väliseen vuorovaikutukseen myös epäsymmetriaa, esimerkiksi tiedollisesti sekä suhteessa valtaan. Kasvattajilla on näin ammattiinsa nojautuen enemmän valtaa, mutta samalla vastuu vuorovaikutussuhteiden laadusta. (Salminen 2017, 167). Edellä esitellyissä kuulumistenvaihto ja rupattelutilanteissa asetelma on kuitenkin tasavertaisempi kuin kasvatustilanteessa, jossa suhde on tyypillisesti kasvattaja-kasvatettava-suhde. Näissä tilanteissa valta-asetelma siirtyy taka-alalle (ks. Holkeri-Rinkinen 2009, 219).

7.2.1.2 Yhteiset kokoontumiset

Sisällä kerhoryhmä kokoontui aina yhteiseen alkupiiriin. Kerhopäivän rakenne oli rakennettu niin, että päivään sisältyi kaksi yhteistä koko kerhoryhmän kokoontumista. Kerhopäivän alkupuolella yhteinen aloitus ja kerhopäivä lopetettiin yhteiseen hetkeen. Nämä yhteiset aloitukset, joissa jokainen lapsi tuli henkilökohtaisesti huomioiduksi, pitivät yllä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. (ks. myös Hännikäinen 2006, 134). Aamupiirillä kaikki ryhmän lapset ja aikuiset kokoontuivat piiriin lattialle, niin että kukin voi nähdä toisensa ja olla vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Ympyrämuodostelmalla voidaan tavoitella ryhmän yhteenkuuluvuutta sekä lasten helpompaa valvontaa. (ks. Raittila & Siippainen 2017, 286.)

Lasten paikat oli piirillä etukäteen laitettu tiettyyn istumajärjestykseen. Määritellyllä paikalla,

lapset saatetaan pyrkiä rauhoittamaan (ks. myös Paju 2012, 99), kuten kasvattaja haastattelussa totesi, ”se [alkupiiri] on semmonen yhteinen hetki, missä ensin rauhoitutaan siihen ja orientoidutaan ehkä siihen päivään tai siihen pariin tuntiin, mitä on jäljellä” Seuraavassa haastattelukatkelmassa keskusteltiin alkupiirin istumajärjestyksestä ja siitä, miten se on toteutettu.

H, s.14

Nelli: Vähän mietittiin silloin tietenkin, et miten se vois sitten toimia parhaiten ja nyt tää tän vuoden istumajärjestys on sovellus, kun osa jatkoi sitten niin vähän sen mukaan, että tavallaan jotenkin pikkasen erottaa niitä lapsia joilla vois olla haastavinta olla vierekkäin ja myös sit et ehkä vähän pieniä välissä ja isoja sit taas et ne ei oo ihan vierekkäin missä isot istuu ja pienet vaan et

Tiina: Mm.

Nelli: Ja tota. Sit on tarpeen mukaan sitä vähän muokattu. Että nythän tota Leevin paikkaa tossa [...]

Kasvattajat tuottivat näin puheellaan kategoriat ”isot” ja ”pienet”, mutta pyrkivät istumajärjestysratkaisuihinsa häivyttämään tätä erottelua pienten ja isojen välille. Istumajärjestys saattoi olla myös keino ylläpitää järjestystä ja tavoitetta rauhassa olemisesta. Myös yhden lapsen paikkaa piirillä vaihdettiin havainnointijakson aikana. Kullekin lapselle määritellyt omat paikat, oli merkattu lapsen omalla kuvalla. Lasten kuvat olivat tärkeitä myös myöhemmin piirillä. Niiden avulla erityisesti alkusyksynä sekä kasvattajat että lapset oppivat tuntemaan toisensa ja myöhemmin ne toimivat merkeinä siitä, keitä on kerhossa paikalla.

Kasvattajat toivottivat lapset alkupiirillä yhteisesti tervetulleeksi kerhoon ja tapana oli toivottaa myös yhteisesti hyvää huomenta. Paikalla olevien lasten lukumäärä tarkistettiin usein laskemalla ja aikuisten nimiä muisteltiin. Alkupiirillä huomioitiin myös ne lapset, jotka eivät olleet paikalla (ks. myös Hännikäinen 2006, 134). Näin vahvistettiin myös heidän osaansa yhtenä ryhmän jäsenenä. Alkupiirillä oli tapana käydä kerhopäivän kulku kuvia apuna käyttäen ja laulaa ja leikkiä jokin laulu. Näillä käytännöillä voidaan edelleen tukea lasten kiinnittymistä ryhmään ja sen toimintoihin, kun ne on toteutettu koko ryhmän kesken. Yhteisillä laululeikeillä kasvattajat rakensivat hetkeen yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. myös Niland 2015, 14). Kasvattajilla oli myös tapana kehua lapsia yhteisen laululeikin jälkeen esimerkiksi sanomalla ”Vaude, tosi hienosti”, ”Hyvä hienosti jumpattu” tai ”Hienosti te osaatte” ja luoda näin ryhmään positiivista ja kannustavaa ilmapiiriä.

Kasvattajille tehtyjen haastattelujen perusteella myös he pitivät näitä kokoontumisia ryhmän kannalta tärkeinä yhteisinä hetkinä. Vaikka kerhopäivän kesto on päiväkotipäivään verrattuna lyhyt, on esimerkiksi kerhon päiväjärjestyksen läpikäyminen yhdessä lasten kanssa merkittävä osa

alkupiiriä. Näillä ratkaisulla voidaan edelleen tavoitella lapsen kiinnittymistä ryhmään ja sen toimintaan.

H, s.15

Anni: Mikä muuten alkupiirissä on tavallaan se tarkoitus tai se, mitä ajattelette, et miks tää on tärkeä teidän mielestä pitää tää alkupiiri?

Tiina: No ehkä tavallaan mun mielestä sitten, kun tullaan sieltä ulkoo nii me kokoonnutaan yhteen siihen kaikki ja jos alotetaan vaikka siitä kun syksyllä alotetaan uutena ryhmänä niin niitten kuvien kanssa me tutustutaan toisiimme, opitaan nimet, lapset oppii, myös me aikuiset opitaan [naurahtaa] ja kuitenkin se on se hetki siinä, kun me voidaan joku laulu ottaa yhdessä, koska tää aika on niin rajallinen ja helpoin kuitenkin ehkä on siinä alussa kun lopussa. Sitten osa on niin väsynyt, kun rupee se päiväuni koittaa. Kyllä mä koen et se on semmonen yhteinen hetki, missä ensin rauhotutaan siihen ja orientoidutaan ehkä siihen päivään tai siihen pariin tuntiin, mitä on jäljellä [naurahtaa] sitten, et mitä me tehdään ja käydään läpi mitä täs kerhos tapahtuu tänään. Että kuvien kanssa katotaan, nyt ollaan tässä ja seuraavaks mennään siihen ja sit sitä tapahtuu, et käydään se päivän kulku läpi.

Lapset alkoivat myös usein spontaanisti kertoa piirillä kuulumisiaan. Kasvattajat usein tarttuivat näihin yrityksiin ja antoivat lapsille tilaisuuden kertoa kukin vuorollaan kuulumisiaan. Antaessaan näin jokaiselle lapselle vuorollaan näkyvämmän roolin yhteisellä piirillä sen voidaan nähdä tukevan yksittäisen lapsen jäsenyyttä ryhmässä (ks. myös Salminen ym. 2014). Yhteinen kuulumistenvaihto osoittautui yhdeksi ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta lisääväksi strategiaksi, jossa jokainen lapsi tuli erikseen kohdatuksi (Vrt. Hännikäinen 2006, 131). Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden mukaan (2016, 38) henkilöstöltä edellytetäänkin ammattitaitoa ja herkkyyttä tunnistaa erilaisten tilanteiden tarjoamia pedagogisia mahdollisuuksia, kuten kykyä havaita lasten tekemiä aloitteita sekä muuttaa ja suunnata toimintaansa niiden mukaisesti. Kasvattajien tarttuessa lasten tekemiin keskustelunaloituksiin, he joustivat omista etukäteissuunnitelmistaan, kun lasten aloitteet ja mielenkiinto osoittivat toiseen suuntaan (ks. Turja & Vuorisalo 2017,50).

KM s.11. Alkupiirillä

Lapset alkavat spontaanisti jutella kuulumisiaan ja erityisesti joulukalentereista olisi monella kerrottavaa. TIINA reagoi tähän ”Tehdään kierros. Jos sulla on joulukalenteri ja millainen. Annetaan kaikille puheenvuoro ja kuunnellaan kaveria. Aloitetaan täältä Noorasta.” Lapset kertoivat vuorotellen omista joulukalentereistaan. Osa kertoi sen sijaan muita kuulumisia, kuten Aava, joka kertoi menevänsä mummulaan. Jokainen lapsi kuitenkin sanoi jotakin.

KM s. 22 Alkupiirillä

Monella lapsella vaikuttaa olevan asiaa ja TIINA huomaa sen ja jatkaa ”me voidaan tehdä kierros, että jokainen saa kertoa tähän liittyvän asian. Kaikki voi kertoa nopeesti jonkun asian, kun teillä on paljon juttua. Odota omaa vuoroa”. Jokainen lapsi sai vuorollaan mahdollisuuden kertoa jotakin kuulumisia. Osa lapsista kertoi, osa ei.

Lasten tekemiin keskustelunaloituksiin ei kuitenkaan yksiselitteisesti aina tartuttu. Aineistossa on myös tilanteita, joissa lasten aloitteet keskustella ohitettiin, kuten seuraavassa esimerkissä.

KM, s.5 Yhteinen alkuhetki jatkuu uuden hahmon esittelyllä ”tontulla”, josta Iiro innostuu ja kertoo, että heillä on myös kotona tonttuja joka puolella. Myös Villellä on jotakin asiaa. TIINA kuitenkin keskeyttää ja sanoo, että voidaan puhua tontuista sitten myöhemmin leikkiessä. Alkuhetki jatkuu sään ja päiväjärjestyksen läpi käynnillä. Seuraavaksi lauletaan tonttu-laulu, johon lapset osallistuvat innokkaasti. Lapsilla olisi edelleen paljon asioita kerrottavana. Ennen välipalalle menoa jokainen lapsi sai vuorollaan tuoda oman kuvansa tauluun ja jokaiselle lapselle laulettiin ”Onko x täällä on x täällä.”

Yhteisellä aamukokoontumisella oli oma roolinsa myös kerhoryhmälle nimetyllä ”tunnushahmolla”, jonka läsnäolo huomioitiin jokaisella alkupiirillä samaan tapaan kuin lasten kuvat laitettiin taululle. Hahmon tavoitteena oli kasvattajien näkökulmasta innostaa ja motivoida lapsia toimintaan ja se nähtiin lapsille mielekkäänä toimintatapana. Kasvattajat tavoittelivat näin lasten kiinnittymistä toimintaan.

H, s. 17

Nelli: [...] kerhohahmo, joka on koko toimintakauden mukana ja sen kanssa me touhutaan. Se ei hirveesti ite, nyt se on ruvennu vähän kuiskaamaan aina välillä jotakin, mutta ehkä pyritään siihen, et se ois semmosessa tavallaan, huomaakin et se lapsia kiinnostaa tosi paljon, et esimerkiks joskus se on tuonu semmosen kirjeen lapsille jostakin aiheesta, jota me on haluttu et he nyt sitten innostuu, kiinnostuu siitä ja joskus se on niitä paikkoja vähän suunnitellu ja tämmösiä asioita. Mutta sen [hahmon] kautta jotakin tuodaan lapsen tasolle ja he tykkää, hehän rakastaa tommosta et joku hahmo kertoo. Hahmo tykkää myös rauhallisuudesta ja sillä tavalla ettei liikaa huudeta ja [naurahtaa][...]

Kerhopäivän päätteeksi kerhoryhmä kokoontui myös aina yhteiselle piirille, joka nähtiin alkupiirin tapaan merkittävänä yhteisenä hetkenä. ”Nii et se [kerhopäivä] alkaa yhdessä ja se lopetetaan yhdessä”, kuten kasvattaja haastattelussa totesi, keskustellessamme loppupiirikäytänteistä. Kasvattajat arvostivat koko ryhmän yhdessäoloa: ”se on tärkeä yhteinen hetki koota se porukka siihen [loppupiirille]”. Loppupiirillä usein laulettiin, loruteltiin tai luettiin yhteisesti kirjoja. Kasvattajien kertoman perusteella piirillä on myös usein leikitty ryhmän kesken leikkejä, kuten ”myrkkysientä” tai ”vahtikoiraleikkiä” ja opeteltu leikin sääntöjä. Yhteiset leikit, yhdessä

tekeminen ja keskustelut lähentävät tutkimuksen perusteella lapsia toisiinsa (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 238). Myös Hännikäisen (2007) mukaan pelejä ja leikkejä ja niiden erilaisia strategioita voidaan käyttää yhteenkuuluvuuden luomisessa ja yhteisöllisyyden rakentamisessa.

Toisinaan loppupiirillä keskusteltiin päivän touhuista. Lindbergin (2012, 172–173) mukaan päivän erilaisten toimintojen muistelu yhdessä lasten kanssa luo yhteenkuuluvuuden tunnetta ja siten lisää lasten yhteenkuuluvuutta. Myös valokuvat päivän eri toiminnoista tukevat olennaisesti lasten yhteenkuuluvuutta. Erityisesti alle kolmivuotiaat lapset, tarvitsevat muistutuksia niistä toiminnoista, joissa ovat olleet osallisena. (Lindberg 2012, 172–173.) Kasvattajat valokuvasivat lapsia kerhopäivien aikana ja tallensivat näin kerhopäivän touhuja. Näihin kuviin ei kuitenkaan palattu havainnointijakson aikana lasten kanssa.

Myös vanhemmat pääsivät säännöllisesti osaksi kerhopäivää. Kerhossa oli tapana kerran kuukaudessa viettää yhteinen loppupiiri koko kerhoryhmän, henkilöstön ja vanhempien kesken. Ennen piirille siirtymistä vanhemmat pääsivät leikkimään lastensa kanssa niihin tiloihin, joissa lapset leikkivät. Näistä tiloista siirryttiin yhteiseen loppupiiriin, johon lapset asettuivat yhdessä vanhemman kanssa piiriin lattialle. Esimerkiksi yhdellä piirillä kasvattajat kertoivat lyhyesti menneen kuukauden touhuja, jonka jälkeen laulettiin useita laululeikkejä. Piiri loppui jokaiselta kerhopäivältä tuttuun loppulauluun. Niin lapset kuin aikuiset osallistuivat yhteiseen tekemiseen. Käytännön myötä vanhemmille tarjoutui mahdollisuuksia osallisuuteen, jonka kautta edelleen vahvistettiin koko ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta.

7.2.1.3 Lasten omaehtoiselle toiminnalle ajan antaminen

Ulkoilun lisäksi lapsilla oli kerhopäivän aikana aikaa itse valituille toiminnoille aikuisten ohjaaman ja suunnitteleman toiminnan sekä muiden päivään sisältyvien toimintojen kuten välipalaan ja siirtymään käytetyn ajan lisäksi parhaimmillaan noin puolet kerhopäivästä. Keskimäärin 45 minuuttia ulkoilussa sekä 30–45 minuuttia sisällä eli noin puolet kerhopäivästä oli varattu lasten itse valituille toiminnoille. Havainnointijakson aikana lapset siirtyivät vapaaseen leikkiin välipalan jälkeen, yhtä leipomispäivää lukuun ottamatta. Kerhotilojen seiniltä löytyvistä lasten töistä ja kasvattajien kertoman perusteella kerhossa myös usein askarreltiin välipalan jälkeen. Lasten tekemien askarteluiden ja muiden taideteosten asetteleminen seinille lisää lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta (Lindberg 2012, 233).

Niin kutsutuissa vapaan toiminnan tilanteissa lapsilla oli enemmän tilaa ja mahdollisuuksia suunnitella itse toimintaansa. Kasvattajien ohjaamissa tilanteissa sen sijaan toiminta ja ohjelma on rakennettu usein valmiiksi, jolloin lapset eivät helposti pysty vaikuttamaan siihen. (ks. Lehtinen

2009, 106.) Leikille ajan antaminen onkin niin leikin kuin lapsuuden kunnioittamista (Holkeri-Rinkinen 2009, 221). Se, että lasten itse valituille toiminnoille oli aikaa jokaisena kerhopäivänä, voidaan pitää yhtenä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävänä strategiana (ks. myös Hännikäinen 2006, 131). Kerhopäivän sisältö ja ohjattu toiminta oli muuten pitkälti lähtöisin kasvattajien valinnoista. Esimerkiksi laulut ja leikit ohjatuilla piireillä perustuivat usein vuodenaikaan, ei niinkään lasten toiveisiin tai intresseihin.

7.2.2 Kerhon fyysiseen ympäristöön liittyvät kasvattajien luomat käytännöt

7.2.2.1 Lasten paikat ja henkilökohtaiset tavarat

Sisätiloissa lapsille oli merkattu omat laatikot kerhoreppujen säilytystä varten sekä alkupiireillä lasten paikat oli etukäteen merkattu tiettyyn järjestykseen. Kasvattajat ohjeistivat lapsia siirtymään ”omalle laatikolle” lapsen tullessa sisälle. Lapsille omat paikat osoittautuivat tärkeiksi, kuten seuraavista esimerkeistä on nähtävissä:

KM, s. 11. Iina tulee saliin. Milja näyttää Iinalle hänen paikkaansa taputtaen kädellä Iinan tyynyä merkiksi.

KM, s. 22 ”Tää on mun paikka”, Milja näyttää kädellään ja asettuu omalle paikalleen istumaan.

Myös kasvattajat saattoivat kysyä ennen yhteisen piiri alkua ”Onko kaikilla hyvä paikka, oma paikka?” varmistaakseen, että jokainen istuu omalla paikallaan.

Alkupiirillä käytetyt lasten omat kuvat osoittautuvat myös muuten merkittäviksi ryhmän yhteenkuuluvuutta lisääväksi strategiaksi. Piirillä kunkin lapsen kuvalle laulettiin ja jokainen sai tuoda oman kuvansa sovitun tavan mukaisesti esimerkiksi taululle tai lattialle valitsemansa tunnekortin viereen. Lasten omat paikat ja kuvat havainnollistivat lapsille sitä, että he kuuluivat juuri tähän ryhmään ja olivat osana sitä (ks. Juutinen 2015, 169). Myös eteisessä lasten tavaroille tarkoitetut laatikot oli merkattu kunkin kerholapsen kuvalla. Kuvat lapsista päivähoitoympäristössä lisäävätkin Lindbergin (2012, 233) mukaan lasten yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Yhdellä ryhmän lapsista oli myös tapana kantaa omaa kerhoreppuaan mukanaan paikasta toiseen. Hänellä oli reppu mukanaan niin alkupiirillä kuin leikissäkin. Kerhossa on myös vietetty oman lelun päiviä, jolloin lapset ovat saaneet tuoda kotoaan oman lelun mukanaan kerhoon. Lindbergin (2012, 244) mukaan lasten henkilökohtaiset tavarat ja esineet varhaiskasvatuksessa ovat keskeisiä, sillä ne luovat lasten kuulumista ryhmään.

7.2.2.2 Leikkeihin jakautumiseen vaikuttavat tilalliset ja ajalliset käytännöt

Kerhon leikkitilat olivat fyysisesti erillisiä huoneita ja tiloja, joihin jakauduttiin aina erikseen neuvotellen vapaan leikin aikana. Vapaa leikki käytännössä tarkoittaa tilannetta, johon aikuiset eivät ole suunnitelleet varsinaista ohjelmaa. Periaatteessa leikki on vapaan leikin aikana lasten itsensä valittavissa, mutta todellisuudessa aikuiset vaikuttavat ohjaamalla lapsia eri tiloihin ja leikkiryhmiin. (ks. myös Paju 2013, 73).

KM, s. 17 Leikkeihin jakautuminen

Lapsia saapuu saliin välipalalta. Aikuiset ohjaavat lapsia leikkiryhmiin:

“Leikkihuoneeseen 1 mennään Ville. Mene oven eteen odottamaan. Me mennään sinne huoneeseen leikkimään. Iiro tulee myös sinne sun kaveriksi. Odottakaa pojat siinä.”, TIINA ohjeistaa.

“No nyt, Ville, Iiro, tänään tulee vielä Aliisa ja Milja. Yks vois vielä tulla. Sofia. Sofia tulee.” TIINA jatkaa.

“Te voitte mennä MARIKAN kanssa leikkihuoneeseen 2. siellä voi leikkiä vaikka mitä, TIINA ohjaa Kaisaa, Ilonaa ja Lauraa. Tytöt ottavat barbit mukaansa ja siirtyvät leikkihuoneeseen yhdessä MARIKAN kanssa.

KM, s. 6 Miska saa luvan nousta välipalapöydästä ensimmäisenä ja TIINA pyytää häntä siirtyvän ovelle odottamaan. Noora saapuu Miskan perässä ja kysyy Miskalta, miksi hänen piti mennä ovelle. [en kuule mitä Miska vastaa] Myös Kaisa siirtyy välipalalta ovelle. EEVA tulee saliin ja ehdottaa näille lapsille: “Voitais yhdessä miettiä, että voitais mennä tonne leikkihuoneeseen.” Miska vaikuttaa innostuvan ja sanoo: “Joo, voidaan ottaa pikkulegot”. EEVA kuitenkin ehdottaa: “Otetaanko roolivaatteet?” Noora vastaa ehdotukseen myöntävästi: “Otetaan vaan.” He lähtevät porukalla hakemaan roolivaatteita ja siirtyvät leikkihuoneeseen niiden kanssa.

Myös Iiro ja Oskari ovat tulleet välipalalta saliin. RIINA kysyy pojilta: “Mitä haluatte tehdä?” Johon molemmat vastaavat, että “pikkulegoilla”. TIINA kuulee keskustelun ja vastaa myöntävästi ja sanoo, että voidaan hakea ne tänne ja pyytää poikia mukaansa “haetaan ne yhdessä.” He hakevat legot yhdessä ja palaavat huoneeseen kantaen jokainen laatikoita kädessään ja asettuvat lattialle leikkimään. TIINA huomaa, että Eero ei ole vielä siirtynyt leikkiin ja kysyykin “mitä Eero? Tässä ois pikkulegoja.” Eero asettuu myös legolaatikoiden viereen. Myös Laura jää leikkimään legoilla. TIINA osallistuu rakenteluun yhdessä lasten kanssa.

Kuten edellä esitettyssä esimerkissä, lapset jaetaan aikuisten määrittelemiin leikkiporukoihin tiettyjen lelujen ja esineiden ääreen, jotka vaikuttavat lasten toimintaan ja sen mahdollisuuksiin. Lapset siirtyivät välipalalta saliin tiettyssä järjestyksessä, joka edelleen vaikuttaa leikkiporukoiden muodostumiseen ja leikin valinnan mahdollisuuksiin ja näin näillä valinnoilla suunnataan edelleen lasten toimintaa (ks. myös Rutanen 2012, 47). Leikkiin jakautumisessa lasten toiveita kuultiin myös eri tavoin: Miskan toive pikkulegoleikistä ohitettiin, mutta Iiron ja Oskarin toive kyseisestä leikistä

toteutui. Haastattelun perusteella kasvattajat perustelivat leikkiryhmien ja leikkien ohjaamista sillä, että näin kaikilla lapsille olisi mahdollisuus päästä leikkimään eri huoneisiin eri leikkejä.

H, s. 18

Tiina: ” [...]me on ehkä etukäteenkin vähän mietitty sitä, ketä nyt tällä viikolla, et se ei oo aina se yks ja sama leikki, et tosiaan vaihdetaan niitä leikkejä, että vaikka annetaan paljon valita, mutta et kyllä välillä voidaan ottaa sitten se oikeus et me myöskin vähän sitten ohjataan määrättyihin leikkeihin ja määrättyissä ryhmissä.

Nelli: Ja se että pienimmätkin pääsee tonne vaikka tonne leikkihuoneeseen I nukkeleikkiin ja näkee mitä vaihtoehtoja

Tiina: Nii.

Nelli: Mitä leikkejä täällä on. He ei voi tietää kaikkia ja jotenkin tuoda tavallaan esille mitä vaihtoehtoja ja jos sitä vähän sekottaa pakkaa ja näin.

Tiina: Kun rohkeimmat useesti on sitten ne jotka jo tuolla huutaa mä meen sinne ja mä meen tänne

Nelli: Huutaa jo ovella, nii.

Tiina: Arimmat jää tänne [saliin] aina siihen samaan johonkin [leikkiin] [naurahtaa]

Tasavertaisuuden näkökulmasta toiminta näyttää perustellulta siinä mielessä, että ohjaamalla lapsia eri tiloihin ja leikkeihin mahdollistetaan se, että jokaisella lapsella on mahdollisuus päästä verbaalisista taidoistaan tai rohkeudesta kertoa toiveitaan huolimatta eri tiloihin ja leikkeihin sen sijaan, että ”arimmat jää tänne aina siihen samaan johonkin”. Toisaalta lasten tasavertainen oikeus tulla kuulluksi ei kuitenkaan esimerkkien perusteella toteudu. Vahvoilla leikkiin jakautumisessa näyttävät olevan ne lapset, jotka ovat aloitteellisia ja joilla on käytössään riittävästi resursseja tehdä ehdotuksia toiminnalle (ks. myös Turja & Vuorisalo 2017, 52).

Aineistossa on tilanteita, joissa ryhmän nuorimpiin kuuluvat lapset ovat hakeutuneet leikinjakotilanteessa salin oven edustalle ja tarttuvat joko kahvaan tai osoittavat ovea, kertoakseen mahdollisesti aikuiselle toiveesta päästä ovesta ulos toiseen leikkihuoneeseen. Nämä toivomukset saattoivat kuitenkin tulla ohitetuiksi. Vanhemmat lapset käyttivät vastaavissa tilanteissa verbaalisia taitojaan ja keskustelun avulla usein saivat haluamansa lelun toisesta huoneesta tai siirtyivät toiveen mukaisesti toiseen huoneeseen leikkimään.

KM, s.23

”Pikkulegoihin”, ilmoittaa Iiro. ”Sä haluaisit pikkulegoihin”, TIINA sanoo. Iiro, Miska ja Oskari lähtevät pikkulegoihin OONAN kanssa.

Kun pojat ovat menneet, Laura siirtyy seisomaan oven eteen. [ilmeisesti toiveenaan päästä myös salista toiseen huoneeseen leikkimään]. TIINA ja NELLI pyytävät Lauraa jäämään saliin. TIINA kysyy haluaisiko Laura leikkiä barbeilla. Laura lähtee pois oven edustalta kohti lelukaappeja [ja vaikuttaa innostuvan ehdotuksesta]. Myös Aliisa kuulee ehdotuksen ja hän sanoo ”joo”. ”Kerätään sitten autot yhdessä ensin pois”, TIINA ehdottaa ja he alkavat keräämään autoja. ”Sitten otetaan barbileikki. Voidaan ottaa kampaamoleikki myös”.

KM, s. 34

[osa lapsista on siirtynyt salista toisiin huoneisiin leikkimään] Eero osoittaa kädellään salin ovea [ilmeisesti osoittaakseen haluavansa myös pois salista]. TIINA kehottaa Eeroa jäämään saliin ja ehdottaa ”haluaisitko sä junaradan tai legoja? Junaradan?” Eero nyökkää vastaukseksi. TIINA ottaa laatikosta esille junaratalaatikon ja ehdottaa myös Eikalle junarataleikkiä. ”Eikka, säki voit mennä tohon junaradalle.” Eero jää tutkimaan laatikolle muita leluja. ”Eeroa kiinnostaa muut lelut, joita laatikosta löytyy. Eero tuolla on ne junaratahommat” TIINA sanoo ja näyttää kädellä junaratalaatikkoa ja jatkaa ”Etkö sä halunnutkaan junarataa?” ”Ei”, Eero vastaa. ”Ai, noh, mitäs haluaisit? Tuuks sä Eikka mennään me tekee junarataa?” TIINA sanoo.

Kuten edellä esitetystä esimerkistä on nähtävissä Eeron valinnanmahdollisuudet jäävät heikoiksi. Hän osoittaa haluavansa muualle leikkimään, mutta koska hänen verbaliset taitonsa eivät riitä tai hän ei rohkene sanoa toivettaan ääneen, hän tyytyy jäämään kyseiseen huoneeseen ja aikuisen rajaamiin leikkimahdollisuuksiin. Pienempien lasten aloitteet ovatkin usein kehollisia ja sanattomia, jolloin niiden tulkitseminen ja niihin vastaaminen vaatii kasvattajilta herkkyyttä ja lapsen tuntemista (Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016, 38). Kyky kommunikoida voidaan tulkita ensisijaisesti yksilön voimavaraksi. Siinä on kuitenkin kyse myös ryhmässä vallitsevasta toiminnan rakenteellisesta tekijästä. Lapsiryhmästä riippuen eroja voi esiintyä siinä, miten laajaa niin verbaalista kuin nonverbaalista eli esineisiin, eleisiin ja ilmeisiin pohjautuvaa kieltä kussakin toimintaympäristössä ymmärretään ja käytetään sekä kuinka herkästi lasten merkityksenantoja ymmärretään ja miten niitä tuetaan. (Turja & Vuorisalo 2017, 48.)

Lapset siirtyivät huoneesta toiseen yhdessä aikuisen kanssa ja käytävillä ei ollut tapana leikkiä tai muuten oleskella, kuin siirtymätilanteissa. Leikkihuonetta ei ollut tapana myöskään vaihtaa, vaan samassa huoneessa leikittiin tyypillisesti siihen asti, kunnes oli aika siivota leikit ja siirtyä yhteiseen kerhopäivän lopetukseen. Lasten vapaalle leikille oli myös rajattu tietty ajankohta kerhopäivästä ja leikin kestolle oli varattu tietty aika (ks. myös Vuorisalo 2009, 157). Huone määrittelee osaltaan myös sitä, mitä siellä voi tehdä ja mitä on tarjolla (Viljamaa ym. 2017, 12; Paju 2013, 96–97). Kerhon eri huoneisiin oli sijoitettu tiettyjä leluja. Kasvattajat kuitenkin osoittivat ottavansa näitä

rajoitteita huomioon ja lasten toiveiden mukaisesti eri leluja haettiin toisista huoneista toisiin, kuten seuraavassa esimerkissä:

KM, s.18. Lapset jakautuvat eri tiloihin leikkimään. Salin puolelle jäävät Leevi, Miska ja Oskari. He haluavat roolivaatteet. NELLI lupaa, että ne voidaan yhdessä hakea. Pojat tarttuvat toisiaan kädestä ja hyppivät yhdessä "Jee, roolivaatteet!", he hihkuvat.

Toisaalta lasten jakaminen eri huoneisiin omiin leikkiporukoihin tuo myös leikkeihin oman rauhansa ja mahdollisuuden pitkäkestoisempaan toimintaan, johon voidaan sitoutua, kun lasten ei tarvitse kiinnittää huomiotaan koko sosiaaliseen ympäristöön, vaan rajattuun kohteeseen. Lasten ei tarvitse näin kiinnittää huomiotaan oman toiminnan ohella lukuisiin muihin käynnissä oleviin toimintoihin. (vrt. Lehtinen 2009, 101–102.) Vapaan leikin tilanteet mahdollistivat lapsille myös yhteisen tekemisen toivotun kaverin kanssa. Ne kuitenkin saattoivat jättää jonkun lapsen ryhmän tai toiminnan ulkopuolelle. (ks. Viljamaa ym. 2017, 16.) Esimerkiksi lasten jakautuessa leikkeihin eri tiloihin jokaisen lapsen ei ollut mahdollista valita pikkulegoleikkiä tai kotileikkiä, sillä näihin tiloihin ja leikkeihin mahtui rajallinen määrä lapsia. Huone tilana ja sen käyttöä koskevat rajoitukset toimintaympäristössä Lehtisen (2009, 94) mukaan rajaavat ja rajoittavatkin lasten toimintaa. Myös aikuisten lukumäärä ratkaisee siinä mielessä, että huoneisiin ei menty leikkimään ilman aikuista. Leikille saatettiin asettaa myös fyysisiä tilarajoituksia huoneen sisällä, kuten ”pitäkää se leikki tässä matolla”. (s. 30 kenttämuistiinpanot) Myös ohjatuilla piireillä lapset istuivat erikseen rajatulla alueella, alkupiirillä omalla tyynyillä tai loppupiirillä matolla. Näiltä alueilta ei juuri lähdetty liikkumaan muualle huoneeseen, lukuun ottamatta tilanteita, joissa liikkuminen kuului ohjattuun aikuisten ohjaamaan toimintaan kuten lapsen tuodessa oman kuvansa taululle. (ks. myös Paju 2013, 98.) Näillä fyysiseen ympäristöön, kuten esineisiin ja tiloihin sekä aikaan liittyvillä ratkaisuilla aikuiset vaikuttavat lasten yhteenkuuluvuuteen tai kuulumattomuuteen ja sen rakentumiseen (Viljamaa ym. 2017, 14).

Seuraavassa esimerkissä Leeviä uhkaa leikin ulkopuolelle jääminen. Kyseisessä esimerkissä Leevi ei ensin ”mahdu” mukaan, sillä aikuisen tulkinta tilan rajallisuudesta estää sen. Kasvattaja kuitenkin myöntyy Leevin toiveeseen, ja koko porukka siirtyy yhdessä leikkiin.

s. 23 "Roolivaatteet!" Leevi, Ilona, Noora ja Kaisa huutavat yhteen ääneen ja hyppivät tasajalkaa. "Me halutaan kaikki roolivaatteet", Leevi ilmoittaa. TIINA pyytää heitä istumaan matolle ja odottamaan. "Katsotaan, miten jakaudutaan", hän sanoo. Leevi, Ilona, Noora ja Kaisa ovat siirtyneet matolta pehmonallejen luokse. Hetken kuluttua NELLI tulee salin puolelle ja kysyy heiltä, haluatteko mielummin ne roolivaatteet vai noi nallet? He ilmoittavat haluavansa roolivaatteet. "Sinne vois vaikka kolme lähteä", NELLI pohtii. Tytöt ovat

lähtemässä kolmestaan, mutta Leevi ilmoittaa ”Mäki haluan!”. ”Kyllä te kaikki voitte mennä”, NELLI myöntyy.

Yhdessä olo ja yhteinen toiminta itsessään eivät kuitenkaan tarkoita yhteenkuulumista. Lapset toimivat yhdessä myös muista syistä, kuin yhteenkuuluvuuden tunteesta. Aikuiset järjestävät ja osin pakottavatkin lapsia yhteen erilaisilla ratkaisuillaan (Viljamaa ym. 2017, 14.), kuten seuraavassa esimerkissä, jossa kasvattaja tekee tulkinnan siitä, että toisessa huoneessa suurin piirtein saman ikäinen tyttö saattaisi kaivata leikkikaveria, ja jonne Iina siirretään leikkimään Iinan osoittamatta erityistä innostusta tai toivetta päästä kyseiseen leikkiin.

KM, s.35 Aava tarvitsis varmaan jonkun kaverin tonne roolileikkiin. ”Iina menisiks sä Aavan kaveriks roolivaatteisiin?” Iina katsoo NELLIÄ, mutta jää paikoilleen lelujen ääreen ja jatkaa lelujen tutkimista. [eikä vaikuta innostuneelta], NELLI houkuttelee Iinaa uudelleen ja nyt Iina siirtyy ovelle. NELLI saattaa Aavan roolileikkiin leikkihuoneeseen.

Kasvattajien tavoitteena oli, että joka leikkioporukassa olisi jokaisella joku leikkikaveri. Tällä viitataan havaintojen perusteella siihen, että lapset ovat suhteellisen saman ikäisiä ja ovat hakeutuneet toistensa seuraan esimerkiksi ulkoilun aikana. Mutta kuten edellä esitetystä esimerkistä käy ilmi, aikuisen hyvää tarkoittava ajatus, ei automaattisesti tarkoita mieleistä ratkaisua lapselle.

Lasten oman kulttuurin synty edellyttää sitä, että lapset saavat valita leikkikaverinsa sekä joustavuutta aika- ja tilaratkaisuissa sekä aikatauluissa (Eerola-Pennanen 2013, 95). Kun lapset ovat kerhossa hyvin vähän aikaa ja kasvattajien hoiva, ohjeet, suojelu ovat koko ajan läsnä, herää kysymys, missä ja milloin on aikaa lasten omaehtoisen kulttuurin synnylle. (Rissanen & Mustola 2017, 296–297.) Kerhossa kasvattajat olivat lasten läheisyydessä, vähintään katse-etäisyyden päässä lähes joka hetki. Lasten keskinäiset jutut syntyvät kuitenkin tilanteissa ja tiloissa, joihin aikuisen katse ei yllä (Kalliala 1999, 58).

7.2.3 Lasten vertaissuhteiden tukeminen

Merkittävänä lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen kannalta tutkimuksessa näyttäytyy kasvattajien tavat tukea lasten vertaissuhteita. Kasvattajat osoittivat niin puheella kuin toiminnalla ja käytännön ratkaisuilla tukevansa lasten vertaissuhteiden muodostumista, kehittymistä ja ylläpitämistä. He arvostivat lasten ystävyys-suhteita, kannustivat lapsia yhteiseen tekemiseen ja osallistuivat aktiivisesti lasten leikkeihin sekä joustivat sovitusta toimintatavoista ja säännöistä lasten vertaissuhteita tukevalla tavalla. He mallinsivat lapsille kohteliaita vuorovaikutustapoja ja tasavertaista kohtelua.

7.2.3.1 Ystävyyden arvostus

Kerhoryhmän kasvattajien puheessa korostuivat ystävyyden arvostus ja merkitys. He osoittivat tietoisuutta lasten ystävyyssuhteista ja niiden merkityksestä lasten hyvinvoinnille. He pohtivat etukäteen ryhmään tulevia muutoksia, jotka aiheuttavat lapsille uudenlaisia tilanteita, kuten jonkun lapsen jäämistä pois kerhosta.

H, s.13

Tiina: Oskari todennäköisesti tästä on nyt tammikuun lopusta lähdössä sinne Afrikkaan, jonka hän itse tuolla sanoikin.

Nelli: Ja jää sinne [naurahtaa]

Tiina: Miska kysyi jo ”mitä, etkö sä tuu kerhoon”. Elikkä pikkusen ennakoida jo sitä, että sitä löytyis että he ei aina olis kaksin täällä, vaan sitten sitä kaveria ruvettais tässä jo.

Nelli: Myös jatkossa.

Anni: Mm.

Tiina: Nii. Et siinä tulee varmaan kans Miskalle aika kova paikka.

Edellä esitetyssä esimerkissä kasvattajat osoittavat olevansa tietoisia Oskarin lähdöstä Afrikkaan ja sen merkityksistä Oskarin ja Miskan ystävyyssuhteelle. He tuovat näin esille oman vastuunsa lasten ystävyyssuhteiden muodostumisessa ja ymmärtävät niiden merkityksen lasten hyvinvoinnille.

Kasvattajat käyttivät myös puheessaan usein kaveri-sanaa (vrt. Hännikäinen 2003, 262). Esimerkiksi alkupiiriltä kerhoryhmä siirtyi välipalalle. Välipalalle siirryttiin aikuisen määräämällä tavalla, kuten ”Noora vois hakea Oskarin kaveriksi” tai ”sitten pöytään voisi lähteä Aliisa ja ota itsellesi kaveri”. Tämänkaltaista ”kaveripuhetta”, jossa lapsista puhuttiin toistensa kavereina, käytettiin myös esimerkiksi konfliktitilanteiden selvittelyssä, jossa kasvattaja saattoi todeta, että ”ollaan kaikkien kavereita” tilanteen selvittelyn päätteeksi. Kasvattajat saattoivat myös kehua lapsia huomaavaisesta käytöksestä toista lasta kohtaan kehumalla ”olet kiva kaveri”.

KM s. 14 Ulkoilu. [...] Miska tönäisee Villeä. NELLI huomaa tilanteen ja siirtyy lähemmäs poikia rauhoittelemaan tilannetta. NELLI kehottaa Miskaa pyytämään anteeksi. Miskan pyydettyä anteeksi NELLI jatkaa ”Ollaan kaikkien kavereita, ei tönitä toisia.”

KM, s.20 [...] Aava suuntaa liukumäen sijaan kiikkulaudalle, jossa Laura on toisessa päässä. Aava asettuu toiseen päähän. Laura siirtyy pois ja Iina menee Lauran tilalle. Milja menee liukumäkeen. Laskun jälkeen hän tulee myös kiikkulaudalle ja ilmoittaa ”minä haluan tohon”. Aava haluaa tulla pois ja Milja

asettuu kiikkulaudalle hänen tilalleen. Aava sanoo antavansa vauhtia ja siirtyy keskelle kiikkulaudan vierelle. NELLI kehuu Aavaa ”olet kiva kaveri.”

Myös haastattelussa kasvattajat puhuivat siitä, miten ryhmässä ”me ollaan tässä me Pingut kerholaiset ja ollaan kaikkien kavereita. Otetaan leikkiin mukaan, neuvotellaan yhdessä niistä. Opetellaan niit kommunikointitaitoja.” Sen lisäksi, että kasvattajat mainitsivat näitä tavoitteita puheissaan, he myös käytännön toiminnassa osoittivat tukevansa lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja ystävyys-suhteiden muodostumista kannustamalla lapsia leikkiin toistensa kanssa ja ehdottamalla lapsille yhteistä tekemistä. Myös seuraavassa esimerkissä esiintyvä tapa ”sekoittaa pakkaa” osoittautuu lasten vertaissuhteita tukevaksi käytännöksi, jonka myötä kaikille lapsille taataan mahdollisuuksia oppia tuntemaan toisensa ja käytäntö tuo myös sellaisia lapsia yhteen, jotka eivät muuten hakeutuisi toistensa seuraan. (ks. myös Vuorisalo 2013, 108.)

H, s. 22

Tiina: Ja sitten varmaan just näissä leikkitilanteissa niin ihan tietosesti vähän sekoitetaan pakkaa, että sitten tuetaan sitä että tutustuttais siihen toiseenkin kaveriin. Ettei aina leiki samojen kavereitten kanssa.

Nelli: Mut et annetaan myös lapsille mahollisuus

Tiina: Kyllä

Nelli: Jos löytyy se paras kaveri

Tiina: Joo.

Nelli: Kyllähän he tuolla puistossa tai tuolla näkee et niitä tulee sellasia tiiviitä sitten. Saavat leikkiä yhdessä. Se on tosi tärkeätä heille. Mut et semmonen kaikki otetaan huomioon ja jokainen kohdataan ja sitten sitä semmosta että ryhmässä tässä me ollaan [...]

Kasvattajien tavat luoda ryhmään myös verbaalisin keinoin ystävyyttä positiivisena arvona tuottavaa ilmapiiriä, voi synnyttää ja laajentaa lasten keskinäisiä ystävyys-suhteita. Sen voidaan edelleen nähdä kehittävän koko ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta. (ks. myös Hännikäinen 2003, 31.) Kasvattajat viittasivat myös puheessaan usein yhdessä tekemiseen ja puhuttelivat ryhmää heidän kerhonimellään. Leluja haettiin toisista huoneista yhdessä ja lapsen kadonnutta tossua etsittiin yhdessä. Yhdessä olemisen ja tekemisen arvostus korostuikin kasvattajien puheessa sekä käytännön ratkaisuisissa. Ohjatut päiväjärjestykseen merkatut toiminnot toteutettiin aina koko ryhmän kesken, kuten ulkoilu, alkupiiri, välipala sekä loppupiiri.

7.2.3.2 Lasten leikkeihin osallistuminen ja yhteiseen leikkiin kannustaminen

Kerhon toimintakulttuurille oli ominaista kasvattajien läsnäolo ja osallistuminen lasten leikkeihin. Kasvattajat asettuivat usein lattialle lasten vierelle leikkimään. Kasvattajilla oli myös tapana rohkaista lapsia yhteiseen leikkiin. Kasvattajat olivat tarkkaavaisia huomattessaan, jos joku lapsista jäi leikkimään itsekseen ja menivät usein juttelemaan lapselle tai ehdottamaan tekemistä tai liittymistä, johonkin meneillään olevaan leikkiin.

KM, s. 32 Eero ja Laura nojailevat pienen välimatkan päässä toisistaan puiston aitaa vasten ja katselevat sen toiselle puolelle. OONA huomaa tämän ja ehdottaa heille ”Ottaisko Eero ja Laurakin lapion ja tulis kaivuuhommiin?” Eero ja Laura jatkavat katseluaan.

KM, s.9 Iiro ja Laura leikkivät hiekkalaatikolla. Eero katselee sivummalla, mitä he tekevät. [...] EEVA, ryhmän opiskelija, ehdottaa Eerolle ”Tehdäänkö vielä Eero semmoinen koirakakku?” Eero vastaa myöntävästi, mutta jää vielä paikalleen seisomaan. EEVA aloittaa kakkujen teon ja houkuttelee Eeroa mukaan kehuun: ”Olit eilen niin taitava tekemään.” Eero siirtää kuitenkin katseensa kauemmaksi, missä isommat lapset leikkivät.

KM, s.26–27 Iina, Milja, Kaisa ja SARI tekevät yhdessä lumihevosta. Myös TIINA alkaa tehdä lumiukkoa hevosen viereen. ”Tuuks sä tekee?” TIINA kysyy Eikalta. Laura ja Iiro tulevat myös tekemään lumihevosta. Noora tulee paikalle ja kysyy ”Mitä te teette?” ”Lumihevosta” Kaisa kertoo. ”Voiks mäki tulla?” Noora kysyy. ”Joo, tietysti” Kaisa vastaa. Noora liittyy mukaan lumihevosen tekoon. [...] Kun lumihevokset ovat valmistuneet Laura, Noora ja Kaisa ratsastavat lumihevosilla. Leevi katsoo vieressä. ”Haluatko sä tulla Leevi Lauran taakse?” Noora kysyy ja siirtyy itse Kaisan taakse ratsastamaan.

KM, s. 27 Iiro kiikkuu itsekseen pienemmässä kiikussa ja katselee, mitä muut lapset tekevät. TIINA huomaa Iiron olevan itsekseen ja menee juttelemaan hänen kanssaan ja ehdottaa Iirolle lumihommia ja osoittaa lumihevosiin päin, jossa moni lapsi puuhailee. Iiro siirtyy kohti lumihevosta. ”Leevi ja sinä Iiro voitte tehdä tätä yhdessä. Vai mitä Leevi?” TIINA ehdottaa. ”Joo, käy sen niinkin” Leevi vastaa. Iiro laittaa lunta lumihevoseen. Leevi siirtyy lumihevosen selkään ja pyytää Iiroakin ratsastamaan. Pojat ratsastavat yhdessä. Toisella hevosella ratsastavat Noora ja Iina yhdessä ja viereen on valmistunut vielä kolmaskin hevonen, jonka kyydissä on Kaisa.

Kuten edellä esitetyistä esimerkeistä on nähtävissä kasvattajat ehdottivat lapsille leikkiin liittymistä, mutta myös lapsi saattoi itse ehdottaa toiselle lapselle leikkiin mukaan tulemistä, kuten esimerkissä Noora ehdottaa Leeville. Kasvattajat itse osallistuivat toimintaan ja leikkiin lasten mukana ja houkuttelivat näin myös arempia lapsia yhteiseen tekemiseen. Kasvattajan sensitiivinen ja tukea tarjoava rooli onkin lasten keskinäisten suhteiden muodostumisessa merkittävä, mitä nuoremmista

lapsista on kysymys (Salminen 2017, 171). Myös Varhaiskasvatussuunnitelman perusteiden (2016, 39) mukaan kasvattajien niin fyysinen kuin henkinen läsnäolo tukee lasten keskinäistä vuorovaikutusta ja ennaltaehkäisee konfliktien syntymistä. Lisäksi lasten leikki tutkimustiedon valossa sujuu paremmin ja lapset oppivat enemmän leikkiessään, kun kasvattaja osallistuu leikkiin ja tukee sen kehittymistä (Lehtinen & Koivula 2017, 178).

Sen lisäksi että lapset hakevat ryhmään kuulumisen ja yhteenkuuluvuuden tunteita, voi toisessa hetkessä lapsella olla tarve yksinolemiseen tai yksilöllisyyden esille tuomiseen (Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 264). Kuten edellä esitetyissä esimerkeissä, lapsi on saattanut hakeutua hetkellisesti omiin oloihinsa vapaaehtoisesti. Koivulan ja Eerola-Pennanen (2017, 263) mukaan lasten voi kuitenkin olla vaikeaa löytää varhaiskasvatuksessa aikaa ja tilaa yksityisyydelle eikä lasten ole aina helppo olla yksin, kun vallitseva käsitys lapsesta on sosiaalisesti aktiivinen lapsi.

7.2.3.3 Kohteliaiden tapojen mallintaminen ja niihin ohjaaminen

Kasvattajat mallinsivat lapsille myös kohteliaita tapoja erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin toistensa kanssa sekä ohjeistivat lapsia hyviin tapoihin ja kohteliaisiin pyyntöihin erityisesti ruokailun aikana.

KM, s.14 Klo 9:02 Aliisa ja Kaisa tulevat kerhoon ja heti perään myös Leevi. NELLI moikkaa kaikkia ja taputtaa Leeviä selkään. NELLI huikkaa Ilonalle "huomasitko, että Leevi tuli ja kehottaa Ilonaa sanomaan "Moi, kiva nähdä". [...] Miska saapuu kerhoon. [...] "Moi Miska, kiva nähdä!" NELLI moikkaa iloisesti.

KM, s. 23 "Mehua", Iiro pyytää. TIINA kuiskaa Iirolle "Mitäs sitten sanotaankaan?" "Saisinko mehua", Iiro pyytää uudestaan. NELLI kaataa Iirolle mehua.

KM, s.6 Miska pyytää: "lisää puuroa" johon TIINA vastaa "saisinko" ja Miska korjaa perässä "saisinko lisää puuroa?". Sen jälkeen Leevi kysyy "Saisinko lisää puuroa, kiitos". NELLI vastaa Leevin pyyntöön kehuen "Hienosti pyydetty" ja jatkaa "Joo, TIINA laittaa tuolla."

"Hyvä Aava", NELLI kehuu, kun Aava on syönyt lautasensa tyhjäksi. "Otatko lisää?" NELLI kysyy ja Aava vastaa myöntävästi.

"Mä haluan lisää." joku lapsista pyytää. "Saisinko lisää, eks vaan" NELLI muistuttaa. "Sen porkkanan kanssa ei nyt leikitä", TIINA muistuttaa. [...] NELLI menee Oskarin luokse ja koskettaa hellästi hänen hartioista ja muistuttaa, ettei leiki porkkanan kanssa.

KM, s. 34 Saisinko lisää puuroa ja sitä suklaakiisseliä?" Ville pyytää. "Niin sitä rusinakiisseliä" NELLI korjaa ja sanoo sitten: "Joo, hienosti pyydetty." "Mä annoin sille semmosen nimen", Ville kertoo.

Tavat, jolla aikuiset näitä tapoja mallinsivat ja ohjeistivat, olivat pääasiassa hyvin ystävällisiä (ks. myös Holkeri-Rinkinen 2009, 232). Tapakasvatuksella lapsille voidaan opettaa yhteiskunnassa yhteisesti sovittuja sosiaalisen kanssakäymisen sääntöjä. Lapset omaksuvat näitä tapoja ja sääntöjä aikuisten mallista ja esimerkistä. (Kirves & Stoor-Grenner 2012, 35–36.) Kohteliaiden vuorovaikutustapojen mallintamisen voidaan edelleen nähdä edistävän lasten kykyä toimia vuorovaikutuksessa vertaistensa kanssa.

7.2.3.4 Kasvattajien keskinäinen lämmin vuorovaikutus

Kasvattajat puhuivat myös toisilleen poikkeuksetta ystävällisesti ja toisiaan kunnioittaen. He ottivat toinen toisensa huomioon ja neuvottelivat toimintatavoista. Kasvattajien keskinäinen kunnioitus ja tasa-arvoinen yhteistyö näyttäytyivät yhtenä ryhmän yhteenkuuluvuutta lisäävänä tekijänä edistäen ryhmän ilmapiiriä. Tutkimusten mukaan ryhmän ilmapiiriin vaikuttaa keskeisesti se, minkälaiseksi kasvattajien keskinäinen vuorovaikutus on rakentunut (Salminen 2017, 170). Ryhmän ilmapiiriin on todettu edelleen tutkimuksissa olevan yhteydessä yhteenkuuluvuuden tunteeseen ja kiusaamiseen. Turvallinen, luottamuksellinen ja myönteinen ilmapiiri lisää yhteenkuuluvuuden tunnetta ja ehkäisee kiusaamista. (Kirves & Stoor-Grenner 2010, 47; Repo 2015.)

7.2.3.5 Lasten tasavertaisuus

Kerhoryhmän kasvattajat myös kohtelivat lapsia tasavertaisesti huolehtimalla siitä, että jokaisella olisi mahdollisuus osallistua yhteisillä kokoontumisilla tasavertaisesti sekä puheessaan toivat esille tavoitteen, että ryhmässä ”ollaan kaikkien kavereita”. Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet (2015, 18) painottavat lasten yhdenvertaista ja tasa-arvoista kohtelua, joka perustuu YK:n lapsen oikeuksien sopimukseen (1989). Käytännössä tasavertaisuus tarkoittaa, että lapsilla on samanlaiset mahdollisuudet osallistua ja vaikuttaa sekä jokainen lapsi on yhtä tärkeä (Vuorisalo 2013, 106). Seuraavassa esimerkeissä kasvattaja teki niin puheellaan selväksi kuin huolehti tekemänsä listan avulla siitä, että kaikilla on mahdollisuus osallistua kuvaelman tekoon tasavertaisesti.

KM, s.16 Alkupiirillä

Synttäreiden juhlinnan jälkeen NELLI kertoo, että kootaan vielä yhdessä joulukalenteria tai jouluseimeä, johon kaikki pääsevät vuorollaan joko soittamaan tai laittamaan esineen asetelmaan. [..]

KM, s.24 NELLI on loppupiirin vetäjänä ja kertoo "Pidetään kerhon loppuksi pieni joulukalenterihetki. Mä katon tästä listasta, ketä voisi tulla, että kaikki pääsevät jossain vaiheessa tulemaan joko soittamaan tai laittamaan esineen kuvaelmaan.

[...] "Kaisa vois tulla soittamaan" ja "Sitten Iiro vois tulla laittamaan tallin paikoilleen" Ja tuohon tapaan NELLI pyytää lapsia vuoron perään laittamaan esineen kuvaelmaan.

KM, s.36 Lapset istuutuvat matolle. NELLI istuu lasten eteen nojatuoliin. Hän piirin vetäjänä ja aloittaa "nyt on ihan viimeisen joulukalenterihetken aika". NELLI kutsuu lapsia vuorollaan tulemaan laittamaan esineitä kuvaelmaan. Hän tarkistaa paperille kirjoitetusta listasta aina, kuka on saanut jo laittaa ja kuka ei.

Lasten keskinäisissä suhteissa tasavertaisuuden arvo viittaa puolestaan siihen, että ”ollaan kaikkien kavereita” ja ”että me ollaan yhdessä kaikki, otetaan pieniä huomioon”, kuten kasvattajat haastattelussa totesivat (ks. myös Vuorisalo 2013, 106). Sen lisäksi, että kasvattajat mainitsivat näitä tavoitteita puheissaan, he myös käytännön toiminnassa kannustivat lapsia olemaan kaikkien kavereita ja ohjasivat ja mallinsivat lapsille vuorovaikutustilanteita, kuten edellä kävi ilmi sekä puuttuivat systemaattisesti konfliktitilanteisiin.

7.2.3.6 Säännöt ja niiden neuvoteltavuus

Lasten käyttäytymistä ja toimintaa normittavat kerhossa erilaiset säännöt, ohjeet, muistutukset ja huomautukset, kuten ”käänny oikein päin”, ”istu oikein päin” ja ”syökää suut tyhjiksi” (ks. myös Kuukka 2009, 123). Kasvattajat myös puuttuvat lasten ei-toivottuun käyttäytymiseen, jos lapset toimivat sääntöjen ja odotusten vastaisesti (ks. myös Puroila 2002, 179.), kuten sanomalla ”porkkanan kanssa ei leikitä”, ”ei saa juosta”. Näin aikuisten ja lasten välille muodostuu valtasuhde, jossa aikuinen näyttäytyy tilanteen kontrolloijana ja järjestyksen säilyttäjänä (Puroila & Estola 2012, 37). Siitä huolimatta, että kyse oli käskyistä tai erilaisten sääntöjen muistutuksesta, oli kasvattajien puhe ystävällistä ja kohteliasta. Sillä keinoilla kasvattaja mahdollisesti pyrki säilyttämään hyvää suhdetta lapseen, jossa myös lapsen turvallisuuden ja luottamuksen olisi mahdollista rakentua tai säilyä. Ystävällinen ja kohtelias puhetapa vaikutti edelleen yleiseen ilmapiiriin. (ks. myös Holkeri-Rinkinen 2009, 232–233.)

Ohjatuilla piireillä lasten odotettiin käyttäytyvän rauhallisesti, odottamaan omaa puheenvuoroa ja istumaan omalla paikallaan. Lapsilla paikallaan istumiseen sisältyi kuitenkin myös sivumerkityksiä ja oheistoimintaa (ks. myös Kuukka 2009, 123), kuten seuraavissa esimerkeissä.

KM, s.6. Alkupiirillä jokainen lapsi tuo vuorollaan taululle oman kuvansa ja jokaiselle lapselle laulettiin erikseen. Muut kuin vuorossa olevat lapset odottavat omalla paikallaan ja heidän toivotaan osallistuvan lauluun yhdessä aikuisten kanssa. Leevi ja Ilona kuiskuttelevat toinen toisensa koriin ja asettuvat sitten mahalleen ja nousevat taas takaisin istumaan. Leevi nojautuu Ilonaa kohti ja

kuiskuttaa ”tyhmä”. Ilona vastaa ”pissa,kakka” ja sen jälkeen he laittavat kasvonsa vastakkain niin, että heidän huulensa koskettavat toisiaan. EEVA-opiskelija huomaa, että Leevi ja Ilona tekevät omia juttujaan ja siirtyy heidän väliinsä istumaan ja sanoo Leeville: ”Ilonakin saa ihan rauhassa katsoa”.

KM, s. 16 MARIKA siirtyy kuuden ensimmäisen lapsen kanssa salin puolelle, jossa tuttuun tapaan on lasten kuvat tyynyjen päällä ringissä ja kirjakori keskellä. [...] Miska ja Oskari valitsevat kirjaa, jonka lukisivat yhdessä. Kirjan lukemisen sijaan, pojat alkavatkin pinoamaan kirjoja torniksi. TIINA muistuttaa poikia säännöstä, ”Tarkoitus on ottaa yksi kirja ja lukea sitä omalla paikallaan”. Miska ja Oskari keräävät kirjat ja siirtyvät lukemaan Oskarin paikalle yhtä kirjaa yhdessä.

Edellä esitetyissä erimerkeissä lasten mielenkiinto kohdistui muuhun kuin aikuisten ennakolta ajattelemaan toimintaan: Tyynyllä voi myös maata istumisen sijaan tai kirjoista rakentaa tornin. Kasvattajien miettimät käyttötarkoitukset voivatkin saada lasten mielessä aivan toisenlaisen käyttötarkoituksen (Raittila & Siippainen 2017, 289). Lapset toimivat tilanteissa aikuisten odotusten vastaisesti, joihin kasvattajat toiminnallaan puuttuivat. Aikuisten ohjaamiin tilanteisiin liittyikin usein selkeitä tavoitteita, odotuksia ja normeja, joiden mukaisesti myös lasten toiminnan ajatellaan etenevän. Lapset osoittavat kuitenkin usein haluavan osallistua myös itse näiden ohjattujen tilanteiden suunnitteluun ja toteuttamiseen vastustamalla ja uhmaamalla ohjattuihin tilanteisiin suunniteltua toimintaa ja siihen liittyviä odotuksia ja normeja (Lehtinen 2009, 109.), kuten edellä esitetyistä esimerkeistä oli nähtävissä. Sääntöjen avulla opettajat pyrkivät ylläpitämään ryhmän kiinteyttä ja siten edesauttaa ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. myös Hännikäinen 2005; Hännikäinen 2006).

Säännöistä ja odotetuista toimintatavoista käytiin myös neuvotteluja. Aikuisten luoman säännön mukaisesti alkupiirillä jokaisella lapsella oli oma paikkansa puoliympyrässä. Ennen piirin alkamista lapset ohjeistettiin lukemaan kirjaa omalle paikalleen, mutta kuten seuraavista esimerkeistä käy ilmi, sääntöjen noudattaminen ei ollut aina yksiselitteistä.

KM, s.5

NELLI kehottaa Leeviä menemään omalle paikalle, kun Leevi on menossa Ilonan viereen. ”Tai voit siinä Ilonan vieressä”, NELLI sanookin. Laura tulee huoneeseen ja NELLI ohjeistaa: ”Sitten omalle paikalle istumaan.”

[...]

Miska asettuu Oskarin tyynylle Oskarin kanssa lukemaan kirjaa. NELLI istuu poikien viereen ja he juttelevat kirjasta. NELLI ei kehoita Miskaa siirtymään omalle paikalle. Myös Iina tulee saliin ja NELLI ohjaa hänet omalle paikalleen.

Siitä huolimatta, että toisille kaverin vieressä istuminen sallittiin, toisia lapsia ohjeistettiin edelleen istumaan omalle paikalle. Näissä tapauksissa, joissa kaverin vieressä istuminen ei aiheuta ongelmia, saattaa säännön ehdottomuus tuntua aikuisestakin liialliselta. Tässä tilanteessa kaverin vieressä istuminen saattaa myös helpottaa aikuista, sillä sen kieltäminen ja sen seuraukset voisivat olla suurempi ongelma kuin heidän kiinnittymisensä mieluisan kaverin kanssa yhteiseen tekemiseen. (ks. Siippainen 2012, 122.) Toisten lasten saamat vapaudet voivat kuitenkin sulkea tai rajoittaa toisten lasten toimijuutta (Siippainen 2012, 126). Lapsille aikuiset mahdollistivat näin mieluisan kaverin vieressä istumisen ja tukivat näin heidän keskinäistä suhdettaan. Vastaavasti ulkoa puistosta sisälle siirtyessä sääntönä oli, että lapset asettuvat jonoksi tarttuen köyteen. Joinakin päivinä osa lapsista kuitenkin siirtyi jonoon käsikkäin kaverin kanssa. Tilanteeseen puuttumattomuudella aikuiset mahdollistivat näiden lasten välisen vertaissuhteen lujittumisen.

KM, s.10 Lapset hakevat reppujaan penkiltä ja siirtyvät jonoon portin edustalle tarttuen köyteen. Ilona ja Leevi saavat, kuten eilenkin, kävellä rinnakkain käsi kädessä. Laura hakeutuu Iiron taakse, mutta Iiron takana ei ole enää lenkkejä vapaana. Lauraa kehoitetaan siirtymään omalle lenkille. Laura kuitenkin siirtyy takaisin Iiron taakse ja Laura saa pitää paikkansa Iiron takana.

Se, miten tilanteisiin puututaan tai ollaan puuttumatta vaikuttavat lasten toimintamahdollisuuksiin (Viljamaa ym. 2017, 15). Vaikka vapaan leikin tilanteissa lapset saivat valita omia toimintojaan, heihin kohdistui samanaikaisesti aikuisten taholta tietynlaisia käyttäytymisodotuksia (ks. myös Puroila 2002, 179), kuten seuraavassa esimerkissä, jossa Miskan ja Oskarin roolileikki edellyttäisi heidän mukaansa juoksua ja taistelua, johon kasvattaja omalla toiminnallaan puuttuu.

*KM, s.18 Roolileikki
[...] Miska ja Oskari lähtevät juoksemaan ja taistelevat rooleissaan. NELLI muistuttaa poikia: "Sisällä ei saa juosta [...]" [...] Oskari ja Miska ottavat taas juoksuaskeleita, ja NELLI muistuttaa "kävellen, kävellen."*

7.3 Lasten tavat tuottaa yhteenkuuluvuuden tunnetta vertaiskulttuurissaan

Lasten vertaiskulttuurin tasolla lapset tuottivat ja ylläpitivät yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisellä toiminnalla ja niiden neuvotteluilla, kuten liittymällä mukaan toisten toimintaa ja neuvottelemalla yhteisestä tekemisestä (ks. esim. Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 252; Hännikäinen 1999). Lapset osoittivat myös toisiaan kohtaan fyysistä läheisyyttä ja hellyyttä, ja erityistä huomiota toinen toisiaan kohtaan. He leikkittelivät ja hassuttelivat toistensa kanssa osoittaakseen, ylläpitääkseen ja

rakentaakseen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Myös ystävyssuhteet, niiden luominen ja ylläpitäminen näyttäytyi merkittävänä yhteenkuuluvuuden tunnetta rakentavana tekijänä. (ks. myös Hännikäinen 2006.)

7.3.1 Leikilliset toiminnot ja hassuttelu

Leikillisillä toiminnoilla ja hassuttelulla lapset tuottivat yhteenkuuluvuutta niin strukturoiduissa aikuisten ohjaamissa tilanteissa kuin vapaan leikin aikana. Myös Hännikäisen (2006) tutkimuksessa on osoitettu vastaavia tuloksia. Lasten leikilliset toiminnot ja hassuttelu ovat Hännikäisen (2006, 141) mukaan osoituksia lasten omasta kulttuurista ja sen ilmenemisestä. Ne muistuttavat leikkiä, sillä niissä, kuten leikissä, itse prosessi on sen lopputulosta merkittävämpi. Ne sisältävät niin huumoria, kuin kielellistä ja toiminnallista hulluttelua sekä naurua. (Hännikäinen 2005, 82.)

Lapset leikittelivät sanoilla ja erityisesti ”tuhmien” sanojen käyttö oli lapsista hauskaa. Myös ryhmän poikien kesken esiintyi leikillistä painiskelua ja toinen toistensa päälle kaatuilua. Ruokailutilanteissa lapset usein viihdyttivät toinen toisiaan fyysisillä eleillä, kuten ilmeilyllä tai jalkojen ja pään heiluttelulla. Hännikäisen (2001, 133) mukaan leikillisillä toiminnoilla lapset kommunikoivat toistensa kanssa ja välittävät positiivisia tunteita toisiaan kohtaan. Ne ilmentävät lasten vertaiskulttuuria ja yhteenkuuluvuuden tunnetta.

KM. s. 28 Välipalapöydässä Noora ja Oskari istuvat vierekkäin. He asettavat peukalonsa vastakkain ja sanovat ”Hyvää peukkupäivää”. Heitä naurattaa.

s. 30 Lapset on pyydetty pöydän ääreen maistamaan leipomiaan pipareita. Pöydässä Miska ja Oskari istuvat vierekkäin ja asettavat otsansa vastakkain. Sitten he näyttävät kieltä toisilleen ja nauravat yhdessä.

s. 4 Kerhoryhmä on siirtymässä puistosta sisälle. Lapset kerääntyvät jonoksi portin edustalle. Leevi ja Ilona seisovat muista lapsista hieman sivummalla rinnakkain.

Leevi: ”kakka, kakka”

Molempia naurattaa ja Leevi jatkaa: ”Kakka kakka, töttö töttö”

Molempia naurattaa entisestään.

Kun olemme päässeet kerhon oven edustalle Leevi ja Ilona jatkavat yhdessä:

”Käkäkäkä” he sanovat yhteen ääneen ja kääntyvät kasvot lähekkäin toisiaan vasten. Ilona kurottautuu lähemmäs Leeviä ja painaa hetkeksi nenän Leevin nenää vasten. He jatkavat yhdessä ”käkäk” sekä kiljuvat ja nauravat.

KM, s. 21 Miska ja Oskari painivat lumessa ja kaatavat toisensa lumeen ja nauravat. Oskari hyppii Miskan selän päällä. Miskaa naurattaa.

Kerhopäivään sisältyy lukuisia rutiininomaisia tilanteita, kuten välipala, siirtyminen ulkoa sisälle ja vaatteiden riisuminen ja pukeminen. Nämä rutiinit toistuvat jokaisena kerhopäivänä ja niiden yleiset tavoitteet ovat lähinnä käytännöllisiä. Esimerkiksi välipala näyttäytyy lapsille strukturoituna tapahtumana, jonka pääasiallisena tavoitteena on syöminen (ks. myös Hännikäinen 2001, 130–131.) Tehdäkseen siitä itselleen mieluisamman lapset usein viihdyttivät itseään joko yksin tai vieruskaverin kanssa erilaisilla leikillisillä toiminnoilla, kuten ilmeilyllä ja muilla fyysisillä eleillä.

Lapset innostuivat usein juttelemaan äänekkäästikin kavereidensa kanssa ja toisella puolella pöytää istuvalle kaverille huudeltiin. Lapset rikkoivat aikuiset asettamia sääntöjä ”pelleilemällä” ja ”meluamalla” ja osoittamalla näin omaa vertaiskulttuuriaan (vrt. Mortlock 2015). Näin tehdessään lapset ilmaisivat omaa luovuuttaan ja yhteisiä tunteitaan: ”me istumme tässä pöydän ääressä, koska meidän täytyy, mutta teemme sen meidän tavallamme”. Näin lasten vertaiskulttuuri heijastuu formaaliin varhaiskasvatuskulttuuriin. (ks. Hännikäinen 2005, 83; Mortlock 2015, 426) Mortlockin (2015, 426) mukaan lasten leikillinen toiminta strukturoidussa tilanteessa, ruokailussa, välittää lasten välistä yhteenkuuluvuutta ja vahvistaa lasten omaa vertaiskulttuuria.

KM, s.6 Välipalalla.

Leevi huikkaa Ilonalle: ”Ilona me ollaan melkein lähekkäin” ja kurottaa kättään Ilonaa kohti. Hetken kuluttua Leevi huikkaa uudestaan ”Ilona!” ja kuikuileen Ilonaa ja sen jälkeen sanoo ”Miska!” ja etsii katsekontaktia myös hänen kanssaan.”

KM s. 28 Välipalalla.

Noora ja Oskari istuvat vierekkäin. He asettavat peukalonsa vastakkain ja sanovat ”Hyvää peukkupäivää”. Heitä naurattaa.

KM, s. 30 Lapset on pyydetty pöydän ääreen maistamaan leipomiaan pipareita. Pöydässä Miska ja Oskari istuvat vierekkäin ja asettavat otsansa vastakkain. Sitten he näyttävät kieltään toisilleen ja nauravat yhdessä.

KM, s. 34 Välipalalla

Aliisa heiluttelee päätään puolelta toiselle. Iina joka istuu Aliisa vastapäätä näkee tämän ja alkaa myös heiluttelemaan päätään. Aava joka istuu Aliisan vieressä ojentaa käden Aliisalle. Aliisa taputtaa Aavan kättä ja nauraa.

7.3.2 Yhteinen toiminta

Lapset rakensivat kerhossa yhteistä toimintaa ehdottamalla yhteistä tekemistä, liittymällä mukaan toimintaan ja sitoutumalla yhteiseen tekemiseen. Lapset tarkkailivat toistensa tekemisiä ja leikkejä ja innostuivat toisten tekemästä hauskaista tai mielenkiintoisista leikeistä. Yhteiseen toimintaan

vertaisten kanssa osallistumisen kautta lapset edelleen tuottivat yhteenkuuluvuuden tunnetta. (ks. myös Hännikäinen 2006.) Koivulan ja Eerola-Pennasen (2017, 252) mukaan yhteisen toiminnan avulla ja sen kautta lasten vertaissuhteet ja ystävyys, ryhmään kuulumisen ja yhteenkuuluvuuden tunne muodostuvat ja vahvistuvat. Kuten seuraavassa esimerkissä Iina, Aava ja Milja osallistuvat toinen toistensa ehdottamaan yhteiseen tekemiseen. He siirtyvät puistossa paikasta toiseen toistensa mukana ja osoittavat näin haluavansa liittyä toistensa seuraan ja ylläpitää yhteistä toimintaa, vaikka toiminnot ja tilanteet vaihtuvat ja muuttuvat.

KM, klo 9:30 Hiekkalaatikolla. Iina, Aava ja Milja sekä OONA

Tytöt katselevat lumienkeleitä, joita muut lapset ovat tehneet. ”Minä haluan”, Aava ilmoittaa. ”Minäkin haluan tehdä”, Milja sanoo sekä Iina ilmoittaa myös tahtovansa tehdä. Milja asettuu maahan selälleen. OONA menee laittamaan tytöille huppuja päähän ja ehdottaa ”Mennääks tonne tekee?” ja Aava siirtyy OONAN kanssa. ”En minä enempää tehdä, huppu pois”, Milja ilmoittaa ja OONA tulee auttamaan Miljaa hupun kanssa. Iina uskaltautuu nyt maahan selälleen tekemään lumienkeliä. ”Minä haluan liukumäkeen”, Milja sanoo ja toistaa lausetta neljä kertaa. Sitten OONA kuulee ja toistaa, mitä Milja sanoi, ja he siirtyvät kohti liukumäkeä. ”Mäki haluun liukumäkeen”, Aava ilmoittaa. ”Liukumäkeen”, Iina jatkaa. Aava kävelee Iinan takana ja haluaa häntä. Iina pysähtyy halauksen ajaksi. Aava suuntaa liukumäen sijaan kiikkulaudalle, jossa Laura on toisessa päässä. Aava asettuu toiseen päähän. Laura siirtyy pois ja Iina menee Lauran tilalle. Milja menee liukumäkeen. Laskun jälkeen hän tulee myös kiikkulaudalle ja ilmoittaa ”minä haluan tohon”. Aava haluaa tulla pois ja Milja asettuu kiikkulaudalle hänen tilalleen. Aava sanoo antavansa vauhtia ja siirtyy keskelle kiikkulaudan vierelle. NELLI kehuu Aavaa ”olet kiva kaveri.”

Lasten vuorovaikutus oli usein leikkitilanteissa vastavuoroista, kun lapsi teki itse aloitteen niin kaveri vastasi aloitteeseen ja sitä kautta vahvistettiin ja edistettiin yhteistä toimintaa (ks. myös Koivula 2010, 83). Yhteistä tekemistä ja tavoitetta pyrittiin ylläpitämään ja neuvottelemaan. Seuraavassa esimerkissä Miska ja Oskari kehittelevät yhteistä tekemistään sopuisasti, ehdottaen ideoitaan ja huomioiden toinen toisensa toivomukset.

KM, s. 30 Miska, Oskari ja Iiro leikkivät pikkulegoilla. Oskari ja Miska rakentavat yhteistä ja Iiro omaansa. ”Laitetaaks tää tähän? Entäs tää nuoli? Oskari kysyy Miskalta. ”Joo. Joo sitä tarvitaan”, Miska vastaa ja kysyy sitten ”tarvitaanko tää tähän?”.

”Kattokaa täs on roskistynnyri”, Iiro sanoo ja näyttää legoa. Miska ja Oskari kääntyvät katsomaan. ”Kato millainen ukko mulla on”, Oskari näyttää vuorostaan Iirolle. ”Katsoo!” Iiro näyttää jotakin toista osaa. ”Kiitos paukkupää!” joku pojista sanoo ja kaksi muuta toistavat perässä ”Kiitos paukkupää”.

Siitä huolimatta, että Iiro rakenteli yksin omaa rakennelmaansa, hän oli esimerkin perusteella osana leikkiryhmää, ja pojat rakensivat näin yhteenkuuluvuuden tunnetta.

Kerhoryhmä on aikuisten määrittelemä ja muodostama eli lasten jäsenyys ryhmässä on annettu ikään kuin ennalta; lapsilla oli omat istumapaikkansa ja laatikot kerhorepuille. Lasten näkökulmasta ryhmään kuulumisen edellyttää kuitenkin oman paikan löytämistä ryhmän sisällä ja sosiaalisten suhteiden rakentamista. (ks. Koivula 2010, 75.) Esimerkiksi seuraavassa esimerkissä Leevi pyrkii ensin aloittamaan yhteisen tekemisen Iiron kanssa. Iiro puolustaa omaa leikkiään ja tilaansa, ja osoittaa selvästi niin teolla (ottaa Leevin asettaman maston pois) sekä verbaalisesti (”ei, mä teen vähän erilaista”) haluavansa tehdä omaa rakennelmaansa. Iiron kieltäytyessä ehdotuksesta, Leevi siirtyy Oskarin vierelle, jossa yhteinen leikki syntyy heti. Leevin voidaan ajatella etsivän samuutta ja yhteenkuuluvuuden tunnetta liittymällä aktiivisesti leikkiin (ks. Eerola-Pennanen 2013, 161). Leevi kuitenkin jättäytyy Oskarin ja hänen yhteisestä leikistä, kun Leevin vakituinen leikkikaveri Ilona saapuu huoneeseen ja he aloittavat neuvottelun yhteisestä leikistä.

KM, s. 29 klo 11:15 Legoleikki. Iiro, Leevi ja Oskari.

Iiro rakentaa legoista laivaa. Leevi tulee Iiron viereen ja asettaa Iiron laivaan maston. ”Ei, mä teen vähän erilaista” Iiro kuitenkin sanoo ja ottaa Leevin asettaman maston pois ja jatkaa omaa rakentamistaan. Leevi siirtyy lähemmäs Oskaria ja he aloittavat rakentamaan yhteistä laivaa: ”Tästä tulee semmonen laivalentsikka” Oskari sanoo ja Leeviä naurattaa ja hän vastaa: ”aika hassu”. Iiro seuraa, mitä pojat tekevät ja sanoo sitten: ”Hei mä tarviin sitä poliisiveneeksi Iiro sanoo Oskarille ja Leeville. ”Me otettiin se nyt ensin” Oskari vastaa. Iiro myöntyy ja jatkaa omaa tekemistään.

Leevi ja Oskari jatkavat oman rakennelmansa tekoa. ”Hei täshän on ne siivet kato!” Leevi näyttää Oskarille. ”Laitetaanko siihen tälläset tikapuut?” Oskari kysyy. ”Täs on tämmönen pitkä pitkä masto, kato” Leevi näyttää ja pojat rakentavat laivaansa.

Ilona tulee myös saliin. Hän on ollut ruokailuhuoneen puolella leipomassa, mutta on saanut piparit tehtyä ja siirtyy dublolegoleikkiin, joka häneltä jäi kesken ennen leipomista. Ilona kysyy Miskalta jatketaisiinko leikkiä, joka jäi kesken, mutta Miska ei halua aloittaa leikkiä enää. Ilona siirtyy Leevin viereen pikkulegoihin. ”Onks aika hieno? Tää on laivalentsikka Ilona” Leevi esittelee rakennelmaa Ilonalle. Ilona ehdottaa Leeville ”leikitäänkö rooleilla?” Roolileikki vaihtuu kuitenkin barbeihin,. ”Otetaanko barbit ja höpötellään?” Ilona kysyy. ”Hevosetkin!” Leevi huudahtaa. ”Joo mä annan teille”, NELLI lupaa ja nostaa lelut kaapista.

Usein yhteinen leikki-idea keksitään tekemisen kautta, kuten seuraavassa esimerkissä. Toimintaa sanallistetaan ja toiminnan ympärille kerrotaan tarinaa. Leikkiä rakennetaan tekemällä erilaisia

ehdotuksia. Niin Oskari kuin Leevi ovat esimerkissä valmiita joustamaan ja käyttämään neuvottelutaitojaan, jotta leikin toteutus onnistuisi. Esimerkissä myös aikuisen rooli leikin eteenpäin viejänä on keskeinen. (vrt. Vuorisalo 2009, 161–178.) Näkyvän muotonsa leikki saa tilojen järjestelyllä, rooliasuilla sekä käytössä olevien lelujen ja muiden materiaalien kautta (Vuorisalo 2009, 161–178).

KM s.35 Saavun huoneeseen. Leevillä ja Oskarilla on roolivatteita päällä. Aava ja Iina tutkivat vaatteita tai muita huoneessa olevia leluja.

”Tää vois sopia sulle” Oskari sanoo ja näyttää kimaltelevaa hiuspantaa Leeville. ”Eiku, tää sopii mulle”, Leevi sanoo ja asettaa tiaran päähänsä. ”Laitetaanko sun laukkuun näitä” Oskari kysyy. Leevi tutkii tavaroita ja sanoo sitten ”Hei kato, tää on mennyt rikki!” Leevi näyttää rikki menneitä peiliä EEVALLE. ”Jonkun pitäisi olla korjaaja”, Oskari keksii.

”Lentokone lähtee nytten. Pitää lähtee nyt lentokoneeseen eks vaan?” Oskari kysyy. ”Ihan kohta. Mun pitää laittaa nämä vaan ensin laukkuun”, Leevi vastaa ja laittaa esineitä käsilaukkuunsa. He siirtyvät yhdessä penkeille istumaan, ikään kuin lentokoneen kyytiin. ”Täs on tämmönen timantti” Leevi esittelee. ”Se on varmasti sulle tärkeä” Oskari vastaa. ”Sä voisit vaikka ottaa Oskari tän”, Leevi sanoo ja ojentaa leikkipuhelinta. ”Mä tykkään kyllä enemmän oranssista”, Oskari vastaa. ”Täs on enemmän nappuloita. Siks mä tykkään tästä”, Leevi kertoo. ”Leevi, täs on yhtä paljon”, Oskari vakuuttaa. ”No okei”, Leevi sanoo ja pojat vaihtavat puhelimia.

”Tää on mulle tärkeä tää [puhelin], laitan sen tänne laukkuun” Oskari sanoo ja jatkaa ”kukaan ei saa koskea minun laukkuun. Tää on tärkeä ritarilaukku”.

”Tää lentokone ei liiku. Me tarvittais joku ohjaamaan” Oskari sanoo. ”Ai lentokapteenia tarviitte” EEVA sanoo ja nousee penkiltä poikien edessä olevalle penkille. Hän etsii sopivaa lentokapteenin hattua. ”Ota se keltainen”, Oskari ehdottaa ja EEVA laittaa sen päähänsä. ”Hyvät matkustajat. Lento lähtee..” [...]. ”Me ollaan menossa Afrikkaan” Pojat ilmoittavat. EEVA eläytyy lentokapteenin rooliinsa.

”Mä nään vielä Suomea”, Leevi sanoo. ”Mihin sinä menet?” Oskari kysyy. ”Samaan paikkaan, mihin sinä menet”, Leevi vastaa.

He saapuvat perille Afrikkaan. ”Mun pitää lähteä nyt takaisin Suomeen”, Oskari ilmoittaa. [...]

”Oota sä lentokoneessa, niin mä haen yhden tavarat” Oskari sanoo. ”Mullon siellä yhden juhlat” Oskari kertoo ja hakee tiikeriasun kassiinsa. ”Mä oonki jo pukeutunut”, Leevi sanoo, mutta jatkaa sitten: ”Nii ja multakin unohtu yksi. Matkaeväät.” ja lähtee myös hakemaan laukkuunsa eväitä.

Lapset ovat esimerkin perusteella yhteydessä niin toistensa kuin aikuisten ja materiaallisen ympäristön kanssa (ks. Viljamaa ym. 2017, 12). Fyysiset elementit näyttävät yhdistävän lapsia

yhteiseen tekemiseen ja toimintaan. Roolileikissä korostuivat erilaiset esineet ja asut, jotka edelleen kehittivät lasten leikkiä.

Yhdessä tekemistä ja yhdessäoloa lapset osoittivat myös käyttämällä puheessaan me-muotoa. Me-muodolla lapset edelleen ilmentävät yhteenkuuluvuuden tunnetta. Vastaavia tuloksia ovat tutkimuksissa saaneet niin Hännikäinen (2006; 1999) kuin Koivula (2010).

KM, s.25 Noora saapuu kerhoon. ”Mä olinkin ihan ensimmäinen”, hän sanoo saapuessaan puistoon. Nooran perässä kerhoon saapuu Kaisa. ”Me ollaan ensimmäisiä”, Noora sanoo Kaisalle ja ehdottaa sitten: ”kiikutaaks kiikkulaudas?” Tytöt siirtyvät kiikkulautaan ja keinuvat kovaa vauhtia ja nauravat yhdessä. ”Me ollaan ensimmäisiä. Meillä menee näin kovaa”, Noora sanoo innostuneesti. ”Koitetaan sillai, ettei jalat osu”, Kaisa ehdottaa Nooralle ja he kokeilevat kiikkua niin, ettei heidän jalkansa osu maahan. Tyttöjä naurattaa.

Esimerkissä tyttöjen yhteenkuuluvuutta rakentaa se, että he ovat yhdessä ensimmäisiä kerhossa. Se yhdistää heitä edelleen yhteiseen tekemiseen, jossa ehdotusten kautta leikki voi edelleen kehittyä. Yhteinen tekeminen puolestaan vahvistaa lasten me-tunnetta (Ikonen 2006, 151). Tilanne sisältää tyttöjen kesken vastavuoroisuutta ja kuulluksi tulemistä, joka on merkityksellistä yhteenkuuluvuuden tunteen kokemiselle (ks. myös Juutinen 2015, 166).

Lapset osoittivat yhteenkuuluvuutta myös yhteisillä ilon ilmauksilla esimerkiksi nähdessään kaverin saapuvan kerhoon tai saadessaan leikkiä kavereidensa kanssa toivottua leikkiä. Näihin ilon ilmauksiin saattoi liittyä myös fyysistä läheisyyttä, kuten kädestä kiinni pitämistä.

KM, s. 9. Kiipeilytelineeltä kuuluu ilon ääniä. Leevi ja Ilona hyppivät tasajalkaa, koska näkevät Nooran tulevan. ”Noora tulee! Me ollaan täällä!” Leevi huutaa Nooralle ja vilkuttaa.

KM, s. 18. Salin puolelle jäivät Leevi, Miska ja Oskari. He haluavat roolivaatteet. NELLI lupaa, että ne voidaan yhdessä hakea. Pojat tarttuvat toisiaan kädestä ja hyppivät yhdessä ”Jee, roolivaatteet!”, he hihkuvat.

7.3.3 Ystävyysuhteet – niiden muodostaminen ja ylläpitäminen

Joillakin kerhoryhmän lapsista oli pitempiaikaisia ja syvempiä ystävyysuhteita toistensa kanssa. Osa taas oli löytänyt toisensa syksyn aikana. Ystävykset hakeutuivat toistensa seuraan ja heidän välilleen syntyi pitkäkestoisia yhteisiä leikkejä, kun siihen oli tilaisuus. Myös jälleennäkemisistä viikon jälkeen riemuuttiin. (ks. myös Puroila 2013, 33.) Kerhossa oli lapsia, jotka leikkivät usein yhdessä. Ystävyystyneet lapset eivät kyselleet toisiltaan ”leikittäisiinkö yhdessä”, vaan sen sijaan he

usein suoraan ehdottivat jotakin yhteistä tekemistä (ks. myös Eerola-Pennanen 2013, 122). Seuraavassa esimerkissä Leevi ja Ilona ovat saapuneet kerhoon. Heidän keskinäinen vuorovaikutuksensa alkaa suoraan yhteisen leikin ehdottamisella ja toiminnan aloittamisella.

KM, s. 19 Puisto on täytynyt lumesta. Leevi ja Ilona ovat saapuneet kerhoon ja he tarttuvat isoihin lapioihin, joita kasvattajat toivat mukanaan puistoon. Sitten Ilona ehdottaa Leeville: ”Siivotaanko täällä? Ettei kukaan uppoo tänne.” He siirtyvät lapioiden kanssa kohti liukumäkeä ja putsaavat sitä lumesta. ”Noin!” molemmat sanovat ja Kaisa laskee liukumäestä alas. [...] ”Hiekkalaatikolle!” Leevi sanoo. ”Hiekkalaatikolle” Ilona toistaa ja molemmat juoksevat kohti hiekkalaatikkoa ja alkavat lapioidaan lunta.

Kerhon lapsiryhmän sisällä oli erilaisia leikkiryhmiä; lyhytaikaisia leikkiryhmiä ja ystävyys-suhteiden perusteella rakentuneita pysyviä leikkiryhmiä tai -pareja. Lyhytaikaiset ryhmät olivat usein vaihtuvia ja leikkitilanteeseen sitoutuneita. Esimerkiksi aina paras kaveri ei ollut paikalla päiväkodissa, ja etenkin näissä tilanteissa leikittiin muiden lasten kanssa. (vrt. Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 255.)

KM, s. 32–33. Oskari ja Leevi ovat leikkineet koko ulkoilun ajan tiiviisti yhdessä. Oskari ja Miska sekä Leevi ja Ilona ovat tiiviitä leikkipareja, jotka leikkivät lähes aina yhdessä, kun siihen on mahdollisuus. Tänään kerhosta on kuitenkin pois Ilona ja Miska. Leevi makaa nyt kiipeilytelineen alla. Oskari juoksee kiipeilytelinettä ympäri. Molempia naurattaa. [...]

Oskari ja Leevi seisovat liukumäen vieressä. ”Leikitään koko päivä yhdessä. Kutsu sä mut joku päivä kylään.” Oskari sanoo Leeville. Leevi pärisyttää huulia. ”Painitaan”, Leevi ehdottaa. ”Me ollaan panttereita”, Oskari sanoo ja pojat aloittavat painin. He työntävät ja tönivät toisiaan. Poikia naurattaa. [...]

klo 9:50 Siirtyminen sisälle. Lapset hakevat reppunsa ja kerääntyvät jonoksi tarttuen naruun. ”Mennäänkö käsi kädessä?” Oskari ehdottaa Leeville. Oskari ja Leevi asettuvat käsi kädessä jonoon.

Kerhoryhmässä sosiaaliset suhteet eivät muodostu etukäteen valmiiksi annettuina tai pysyvinä, kuten esimerkiksi sisarus-suhteet, vaan suhteet ikätovereihin on luotava itse. Näiden suhteiden muodostaminen ja niiden ylläpitäminen on jatkuvaa prosessia. (ks. myös Eerola-Pennanen 2013, 116.) Esimerkissä niin Oskarin kuin Leevin vakituinen leikkikaveri oli pois kerhosta ja näin myös uusien ystävyys-suhteiden muodostaminen osoittautui heille tärkeäksi (ks. myös Koivula & Eerola-Pennanen 2017, 254).

Lasten vaatteilla ja tavaroilla on myös oma merkityksensä lasten kaverisuhteiden muodostumisessa (Puroila 2012, 32). Näiden omistamisen kautta, lapset voivat osoittaa toisille,

mistä he pitävät ja mikä on heille tärkeää (Rissanen & Mustola 2017, 302). Esimerkiksi kerhoryhmän vanhimpien poikien kesken esiintyi puhetta dinosauruksista. Se yhdisti heitä niin kiinnostuksen tasolla kuin heidän omistamissaan tavaroissa.

KM s.5 Lähempänä ulko-ovea on alkanut arvoitusten kertominen.

EEVA pyytää Ilonaa ja Leeviä siirtymään lähemmäs ja kuuntelemaan arvoituksia. Iiro kertoo arvoituksen: ”Se on dinosaurus ja se on lihansyöjä. Kuka arvaa?”

EEVA toistaa Iiron kertomat vihjeet. Kukaan ei vaikuta arvaavan ja EEVA jatkaa: ei kukaan arvaa, mikä se on?”

Iiro: T-Rexi.

KM, s. 15 Matkalla sisälle Miska ja Iiro juttelevat dinosauruksista. ”Mulla on semmonen kirja, missä kerrotaan dinosauruksista”. ”Niin mullakin on semmonen”.

7.3.4 Fyysinen läheisyys ja hellyyden osoitukset

Lapset osoittivat toisiaan kohtaan fyysistä läheisyyttä ja hellyyttä. Lapset pitivät toisiaan kädestä, halailivat ja silittelivät toisiaan ja leikittelivät käsillä ja jaloilla. (ks. myös Hännikäinen 2006, 139.) Erityisesti ystävykset leikkivät fyysisesti lähellä toisiaan tai hakeutuivat lähemmäs toisiaan leikin aikana (ks. myös Koivula 2010, 83). Myös Hännikäisen (2006, 131) tutkimuksessa lapset rakensivat yhteenkuuluvuuden tunnetta fyysisellä läheisyydellä.

KM, s. 4 Leevi ja Ilona seisovat rinnakkain, hieman sivummalla muista lapsista. ”Käkäkäkä” Leevi ja Ilona sanovat yhteen ääneen ja kääntävät kasvonsa toisiaan vasten. Ilona kurottautuu lähemmäs ja painaa hetkeksi nenän Leevin nenää vasten.

KM, s. 11 Iina tulee saliin. Milja näyttää Iinalle hänen paikkaansa taputtaen kädellä Iinan tyynyä merkiksi. Kun Iina istuu Miljan viereen, Milja silittää Iinan selkää.

KM, s. 10 Lapset ja aikuiset keräilevät leluja. On aika siirtyä sisälle. [...] Aava kutsuu Aliisaa ”Aliisaa!” hän huudahtaa ja kävelee kädet ojossa Aliisaa kohti. Aavan päästessä Aliisan luokse tytöt halaavat toisiaan.

KM, s.30 Leevi ja Ilona ovat siirtyneet matolta viereiseen nojatuoliin istumaan tiiviisti vieretysten. Heillä on barbeja ja poneja kädessään ja he juttelevat uppoutuneesti ja niin hiljaa etten kuule, mitä he sanovat.

KM, s.18 Loppupiiri alkaa kerääntymällä matolle ja laululla, joka vie lapset taikamaailmaan. TIINA pyytää lapista auttamaan maton levittämässä. Ville, Miska ja Oskari menevät toistensa päälle makaamaan yhdeksi kasaksi.

7.3.5 Toisiin ryhmän jäseniin kohdistuva erityinen huomio

Lapset osoittivat toisiaan kohtaan erityistä huomiota viittaamalla samanlaisuuteen ja yhteisiin mielenkiinnonkohteisiin osoittaen näin yhteenkuuluvuuden tunnetta. (ks. myös Hännikäinen 2006, 131 & Koivula 2010, 80–83). Samanlaisuuden ja erilaisuuden kautta lapset pohtivat ryhmässä olemista sekä omaa asemaansa siinä. Tämänkaltaisilla ilmaisuilla lapset määrittelevät keskinäisiä suhteitaan ja omaa asemaansa ryhmässä. (Vuorisalo & Eerola-Pennanen 2017, 239.) Lapset myös viittasivat kerhon ulkopuolisiin yhteisiin tapahtumiin: ”Mä oon käyny eilen illalla Nooralla”. (ks. myös Hännikäinen 2006, 142) tai ehdottivat sellaista, kuten ”kutsu sä mut joku päivä kylään” ja vahvistivat näin keskinäistä yhteenkuuluvuutta.

KM, s. 31 Leevi tulee pois kiipeilytelineeltä ja menee Oskarin kanssa hiekkalaatikkoa kohti. ”Tieks mitä tääl on?” ja näyttää jalkaansa. ”Tääl on laastari, kun mä sain rokotuksen”, Oskari kertoo. ”Mäki sain joskus”, Leevi vastaa.

KM, s. 11 Miska ja Oskari asettuvat Oskarin paikalle lukemaan yhdessä kirjaa. Miska osoittelee kirjan kuvia ja sanoo ”Me tykätään tosta.”

KM, s. 15 Matkalla sisälle Miska ja Iiro juttelevat dinosauruksista. ”Mulla on semmonen kirja, missä kerrotaan dinosauruksista”. ”Niin mullakin on semmonen”.

KM, s. 20 Iina katselee lasten ja aikuisten pipoja ja kommentoi ”Miljallakin on tupsupipo. Niin ja ANNILLA.” Myös Milja alkaa osoittelemaan niitä, joilla on tupsupipo.

KM, s. 26 Oskari ja Miska ovat molemmat tulleet kerhoon ja juttelevat: ”Mulla on kortti sulle. Siinä on tikkari. Semmonen tikkari. Meillä molemmilla on toisillemme lahjat. Mä annan sulle ja sä mulle” Pojat juttelevat.

Lapset osoittivat erityistä huomiota myös suhteessa siihen, keitä on kerhossa paikalla ja keitä kerhosta puuttuu. Erityisesti ulkoilussa osalla lapsista oli tapana tähystää kiipeilytelineen ylätasanteella, onko joku mahdollisesti juuri matkalla kerhoon ja osoittivat näin tietoisuutta siitä, keitä ryhmään kuuluu.

KM, s. 9 Ilona ja Leevi ovat saapuneet kerhoon. He siirtyvät yhdessä kiipeilytelineelle. Kiipeilytelineen tasanteella Leevi katselee ympärilleen ja ihmettelee: ”Missä muut ovat?” [...] Kiipeilytelineeltä kuuluu ilon ääniä. Leevi ja Ilona hyppivät tasajalkaa, koska näkevät Nooran tulevan. ”Noora tulee! Me ollaan täällä!” Leevi huutaa Nooralle ja vilkuttaa. Myös Ilona huomaa hetken kuluttua jonkun kerholaisen tulevan ja huutaa Leeville ”Joku tulee Leevi!”.

KM, s. 21 Lapset ovat siirtyneet saliin lukemaan kirjoja ennen yhteistä aamukokoontumista. Aliisa istuu paikallaan, katselee ympärilleen ja sanoo sitten: ”Eero ei ole täällä. Ville ei oo täällä. Eero ja Ville ei oo täällä.”

s. 32 ”Eikka”, Leevi huudahtaa, kun näkee Eikan olevan tulossa kerhoon. ”Eikö Miska tuukaan enää?” Oskari kysyy. ”Se on siellä reissussa”, Leevi sanoo. ”Se ei tuu enää ikinä takas”, Oskari sanoo.

Lapset osoittivat erityistä huomiotaan toisia kohtaan myös välittämisen osoituksilla ja auttamalla toinen toisiaan, kuten seuraavissa esimerkeissä on nähtävissä ja loivat sekä ylläpitivät näin yhteenkuuluvuuden tunnetta (ks. myös Hännikäinen 2006, 142–143).

KM, s. 27. Alkupiirillä. Milja on hakenut kirjakorista kaksi kirjaa. Hän asettaa toisen kirjan vierustoverinsa Iinan tyynylle ja pitää toista kirjaa omassa kädessään. Hetken kuluttua Iina tulee saliin. Milja nostaa Iinan kuvan sekä laittamansa kirjan pois tyynyltä ja taputtaa Iinan tyynyä. Iina tulee istumaan omalle paikalleen ja Mija ojentaa kuvan Iinalle ja kysyy sitten: ”Haluatko lukea tätä?” näyttäen kirjaa ja jatkaa kannustaen: ”Lue vaan.” Milja ojentaa samalla kirjan Iinalle.

[...]

Alkupiiri päättyy ruokaloruun. Milja ohjeistaa Iinaa: ”Laita myös kukko valmiiksi. Kato näin” ja silittää sitten Iinan selkää.

KM, s. 18. klo. 11:45. Leikin keräily. Muista leikkihuoneista tulee lapsia saliin. Salissa olevat keräilevät roolivaatteita ja autoja laatikkoon. Milja tulee ja auttaa Iina riisumaan lei-nauhan hänen kaulastaan.

Myös ryhmän vanhimmat lapset osoittivat erityistä huomioita nuorempia lapsia kohtaan, kuten seuraavassa esimerkissä Kaisa, joka yhtenä ryhmän vanhimpana lapsena huomaa Aavan tarvitsevan apua kiipeilytelineellä ja osoitti näin välittämistään nuorempaa lasta kohtaan.

KM, s. 20 Aava seisoo kiipeilytelineen alla ja näyttää tarvitsevan apua kiipeämiseen. Kaisa tulee ilmoittamaan TIINALLE ”Aava tarvitsee apua kiivetä kiipeilytelineelle”. TIINA siirtyy auttamaan.

8 POHDINTA

8.1 Tutkimustulosten koonti

Tässä tutkimuksessa paneuduttiin lasten yhteenkuuluvuuden tunteen ilmiöön ja sen rakentumiseen kerhotoiminnan kontekstissa. Kerhotoiminnan rakenteelliset tekijät; toiminnan tavoitteet, aikarajoitukset, päiväjärjestys, fyysiset tilat ja materiaalit sekä ryhmän ikärakenne tekevät kerhotoiminnasta erityisen (vrt. Siippainen 2012, 125). Rakenteet luovat kerhotoiminnan arkeen rajoituksia, jotka muodostavat tiettyjä reunaehtoja lasten ja kasvattajien toiminnalle ja mahdollisuuksille (ks. Vuorisalo 2013, 187), jotka edelleen tarjoavat tietyt ehdot lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiselle. Toiminnan yleiset tavoitteet ohjaavat kasvattajien toimintaa, jotka edelleen vaikuttavat kasvattajien luomiin toimintatapoihin. Ajallisilla ja tilallisilla järjestelyillä rajataan tai mahdollistetaan lasten olemista ja toimintaa (Eerola-Pennanen 2015, 81). Fyysinen tila ei rakennu kaikille yhtenäiseksi ja samanlaiseksi toiminnan tilaksi, vaan se suuntaa siinä olevia toimijoita tiettyyn suuntaan (ks. myös Rutanen 2012b, 54).

Kasvattajien rooli lasten vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden muodostumisessa on aiemmissa tutkimuksissa todettu merkittäväksi (esim. Salminen ym. 2014; Sendil & Erden 2012). Myös tässä tutkimuksessa kasvattajien luomat käytänteet ja ohjauksen keinot olivat merkittäviä lasten keskinäisen vuorovaikutuksen ja vertaissuhteiden näkökulmasta vaikuttaen edelleen lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen. Kerhon päiväjärjestykseen rakennetut käytännöt, kuten ulkoilu, yhteiset kokoontumiset ja lasten omaehtoiselle toiminnalle ajan antaminen olivat merkittäviä lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen näkökulmasta. Kasvattajat osoittivat toiminnallaan myös tukevansa lasten vertaissuhteita arvostamalla ystävyyttä ja kannustamalla lapsia yhteiseen tekemiseen, osallistumalla leikkeihin lasten kanssa, mallintamalla kohteliaita vuorovaikutustapoja sekä joustamalla sovitusta toimintatavoista ja säännöistä lasten vertaissuhteita tukevalla tavalla. Myös kasvattajien keskinäinen lämmin vuorovaikutus näyttäytyi yhtenä ryhmän yhteenkuuluvuuden tunnetta lisäävänä strategiana edistäen ryhmän ilmapiiriä. Lisäksi kerhon fyysiseen ympäristöön liittyvät kasvattajien luomat käytännöt muodostuivat yhdeksi merkittäväksi yhteenkuuluvuuden tunteen tarkastelun tasoksi, jossa useilla erilaisilla ratkaisuilla voitiin vaikuttaa

lasten yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumiseen.

Myös lapset rakensivat tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunnetta monin tavoin. Lapset rakentavat kulttuuriaan joko yksin tai yhdessä toisten lasten kanssa vapaaehtoisesti omista aloitteista käsin, ilman aikuisten aktiivista osallistumista (Rissanen & Mustola 2017, 296). Lasten vertaiskulttuurin tasolla lapset tuottivat ja ylläpitivät yhteenkuuluvuuden tunnetta yhteisellä toiminnalla ja niiden neuvotteluilla, kuten liittymällä mukaan toisten toimintaa ja neuvottelemalla yhteisestä tekemisestä. Lapset osoittivat myös toisiaan kohtaan fyysistä läheisyyttä ja hellyyttä, ja erityistä huomiota toinen toisiaan kohtaan. He leikittelivät ja hassuttelivat toistensa kanssa osoittaakseen, ylläpitääkseen ja rakentaakseen yhteenkuuluvuuden tunnetta. Myös ystävyysuhteet, niiden luominen ja ylläpitäminen näyttäytyi merkittävänä yhteenkuuluvuuden tunnetta rakentavana tekijänä. Vastaavia tuloksia lasten tavoista tuottaa yhteenkuuluvuutta on saatu myös aiemmissa tutkimuksissa (esim. Hännikäinen 2006, Koivula & Eerola-Pennanen 2017, Hännikäinen 1999).

Lasten yhteenkuuluvuuden tunteen ilmenemisen ja kasvattajien roolin suhteen tämä tutkimus vahvistaa osin jo olemassa olevaa aiempaa tutkimustietoa (esim. Hännikäinen 2006, 1999). Aiempiin tutkimuksiin verraten tässä tutkimuksessa on vahvemmin huomioitu myös yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen konteksti, tässä tapauksessa kerhotoiminta ja tuotettu myös tutkimustietoa kerhotoiminnasta yhtenä varhaiskasvatusmuotona. Merkityksellistä oli se, millaisia yhteenkuuluvuuden tunteen rakentumisen muotoja ilmiö saa kerhotoiminnassa. Jokainen lapsiryhmä on kuitenkin omanlaisensa kokonaisuus, joka on syytä pitää mielessä myös tämän tutkimuksen kohdalla. Yhteenkuuluvuuden tunne voi saada myös toisenlaisia merkityksiä ja ilmenemismuotoja, kuin mitä tässä tutkimuksessa on saatu. (ks. Koivula 2010, 158.)

Tutkimuksen tulokset osoittavat myös, että lasten yhteenkuuluvuuden tunne ei ole pysyvä ja muuttumaton ilmiö, vaan sitä rakennetaan ja tuotetaan uudelleen muuttuvissa tilanteissa. (ks. Juutinen 2015). Toiminta ja vuorovaikutus ovat jatkuvassa liikkeessä, jossa yhä uudelleen neuvotellaan siitä, miten erilaisissa tilanteissa toimitaan tai ollaan toimimatta. Merkityksellistä on se, miten kasvattajat reagoivat esimerkiksi lasten keskustelunaloituksiin, puuttuvat lasten toimintaan tai rajaavat toimintamahdollisuuksia ja rakentavat toimintaympäristöä. Vastaavasti lapset yhä uudelleen neuvottelevat esimerkiksi yhteisestä toiminnasta ja siihen liittymisestä vertaistensa kanssa.

8.2 Tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus

Tutkimuseettiset kysymykset ovat osa tutkimustyötä (Paju 2013, 41). Tutkimuksen eettisyys, luotettavuus ja uskottavuus voivat toteutua vain hyvän tieteellisen käytännön mukaisesti tehdyssä tutkimuksessa. Tutkijalta tämä vaatii rehellistä, huolellista ja tarkkaa tutkimustyötä. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012,6.)

Etnografisin menetelmin tehty tutkimus on aina sidottu tutkijaan niin asiantuntijana kuin yksilönä, tuntevana ja kokevana ihmisenä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 27). Etnografinen tutkimusprosessi on kauttaaltaan inhimillinen, suhteessa siihen, miten tutkija paikantuu eli mitä näkee tai mitä havainnoi kentällä. Se sisältää inhimillisen toiminnan vahvuudet ja heikkoudet. (Salo 2007, 239.) Tutkijan rooli kysymysten esittäjänä, tulkintojen tekijänä ja kentän määrittelijänä sekä se, miten tutkija asettuu kentälle, vaativat tutkimuksen eettisyyden pohdintaa sekä tutkijan omaa reflektiivisyyttä (Hämeenaho & Koskinen-Koivisto 2014, 8).

Erityisesti huomiota tulisi kiinnittää etnografisen aineiston analyysiin. Haasteena siinä ovat tutkijan rooli ja osallisuus kentällä, ja kuinka tutkija raportoi tutkimuksensa tulokset. Kenttätutkijan oma tulosten esittämisen tapa korostuu väistämättä etnografisessa tutkimuksessa. Rinnakkain käytettävät aineistonkeruumenetelmät tuovat myös oman haasteensa siihen, miten eri tavoin saatu materiaali analysoidaan, yhdistetään toisiinsa ja kootaan niin, että tutkimuksen tuloksista on hyötyä myös muille. Ulkopuolisen lukijan tulee ymmärtää tutkijan tekemiä tulkintoja ja merkitysyhteyksiä, joita hän on aineistostaan tehnyt. (Lüders 2004, 229.)

Aineistonkeruu ja tulosten raportointi tulee toteuttaa eettisesti kestäville menetelmille sekä muiden tutkijoiden tekemään työhön tulee viitata asianmukaisesti. (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012,6). Olen pyrkinyt kuvaamaan mahdollisimman tarkasti tutkimuksessa tehtyjä metodisia valintoja ja kuvaamaan aineistonkeruu- ja analyysiprosessia mahdollisimman läpinäkyvästi. Olen pyrkinyt myös tuomaan esille tutkijan roolia ja vaikutusta tutkimuksen teon eri vaiheissa, jotta lukija pystyisi arvioimaan tutkimuksen luotettavuutta ja sen siirrettävyyttä. Lisäksi olen pyrkinyt kuvaamaan olosuhteita ja paikkoja, joissa aineistot kerättiin (ks. Hirsjärvi ym. 2009, 232–233). Osallistumalla kerhotoiminnan arkeen ja toteuttamalla aineistonkeruun kenttätutkimusta havainnoiden sekä keskustellen että haastatellen kasvattajien kanssa, olen tehnyt metodologisia valintoja, joiden avulla olen pyrkinyt ymmärtämään kerhon toimintaa siinä osallisena olevien näkökulmasta. Lisäksi olen pyrkinyt osoittamaan tutkimuksen läpinäkyvyyttä tuoden esille aineistoesimerkkejä ja suoria lainauksia kenttämuistiinpanoista ja haastattelusta. (ks. myös Puroila & Estola 2012, 37–38.)

Haastattelutilanteet ja siinä syntyvä haastatteluvuorovaikutus asettuvat osaksi sitä todellisuutta, jossa ollaan osallisena ja josta ollaan kiinnostuneita. Haastattelija sekä haastateltavat toimivat suhteessa toisiinsa, jolloin myös haastatteluaineisto on niiden välisessä vuorovaikutuksessa tuotettua sanallista materiaalia. Tiedostan tutkijana oman osallisuuteni tässä tiedon tuottamiseen prosessissa. Olen pyrkinyt raportoimaan myös omaa puhettani haastattelijana, jotta oma vaikutukseni haastattelun kulkuun olisi näkyvissä. Sekä litterointivaiheessa kirjannut ylös myös pienet minimipalautteet, jotka ovat omalta osaltaan määrittämässä haastattelun kulkua. (Ruusuvuori & Tiittula, 10–33.)

Tutkijan käsitys ilmiöstä sekä se, millaisia merkityksiä tutkittavalle ilmiölle annetaan, ovat näin yhteydessä myös tutkimuksen tuloksiin (Tuomi & Sarajärvi 2009, 20). On syytä huomioida tutkijan subjektiivisuus tulkintojen tekijänä ja havaintojen tekoon liittyvät rajallisuudet. Keräsin aineiston tiettyä ajankohtana ja tietyltä kohderyhmältä. Se kuvastaa sitä todellisuutta, jona se heijastui minulle tutkijana. Havainnot koostuvat rajallisesta ja kohtalaisen lyhyestä määrästä kerhopäiviä, jolloin kokonaisuus olisi voinut muodostua hyvinkin erilaiseksi, jos ajankohta olisi ollut toinen. Jouduin väistämättä myös kyseenalaistamaan omaa toimintaani ja asemoitumistani kentällä. Lisäksi pitkäkestoinen havainnointi kynä-paperi-menetelmällä osoittautui haastavaksi. Koin menetelmän vaativana ja osittain puutteellisenä ymmärtäessäni sen tosiasian, etten ehdi kirjoittaa ylös kaikkea sitä, mitä näin ja kuulin kentällä, kuten seuraavassa kenttäpäiväkirjan katkelmassa olen pohtinut:

Olen pohtinut paljon kynä-paperi-menetelmää ja sen tuomia haasteita. Toisinaan kirjoittaminen on vaikeaa, kun tiedostan, etten nyt ehdi kirjoittaa kaikkea ja lopulta ylös muistiin jää vain muutama lause ja kuvaus, joka ei tunnu täydelliseltä kuvaukselta itse tilanteesta ja vuorovaikutuksesta. Itselleni jää näistä tunne, että tästä puuttuu nyt paljon materiaalia ja olen saanut vain osakuvauksen aikaiseksi. Sen tosiasian hyväksyminen, että en ehdi kirjoittaa kaikkea haluamaani, on ollut vaikeaa. (Kenttäpäiväkirja 8.12)

Tutkimuksessa on otettava huomioon myös tutkijan anonymiteettiä koskevat kysymykset (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012,6). Tutkijalla on vastuu tutkittavien yksityisyyden suojasta ja hänen tulee arvioida, miten tutkimus raportoidaan ilman riskiä tutkittavien tunnistamisesta (2011, 204). Erityisesti etnografisessa tutkimuksessa eettiset kysymykset kohdistuvat tutkimusraportin kohdalla tutkittavien anonymiteettiä (Paju 2013, 41). Anonymiteetin suojaamiseen tulee tässä tutkimuksessa käyttää erityistä huomiota, sillä tutkimuskohteena on kerho, joita on esimerkiksi päiväkoteihin verrattuna suhteellisen vähän ja tunnistettavuus on tästä syystä selkeästi suurempi kuin päiväkodin. Tässä tutkimuksessa en kerro maantieteellisiä suuntaviivoja, kuten läänitä tai

kaupunkia jossa tutkimuskohde, kerho, sijaitsee. Kuvatessani kerhotoiminnan tiloja ja toimintaa, pyrin myös häivyttämään henkilökunnan ja lasten niille antamia nimityksiä ja tiloihin liittyviä ominaisuuksia. (ks. Paju 2013, 42.) Tutkimusaineiston anonymisoinnissa muutettiin henkilöiden ja muiden erisnimien kuten kerhoryhmän nimi. Muutokset tehtiin jo litterointivaiheessa. (ks. Kuula 2011, 215.) Myös aineiston säilyttämisen suhteen tutkijan tulee huomioida anonymiteettiä koskevat kysymykset (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012,6). Säilytin aineistoa salasanan takana enkä tallentanut tutkittavien yhteystietoja. Aineisto hävitetään, kun tutkielma on hyväksytty.

8.3 Johtopäätökset

Tässä tutkimuksessa yhteenkuuluvuuden tunteen ilmiön tarkastelulla tuotettiin tietoa siitä, miten ilmiö ja sen rakentuminen ilmenee kerhotoiminnan kontekstissa. Kerhotoimintaa ja perhepäivähoitoa sekä niiden tuottamia kasvuympäristöjä on Suomessa tutkittu vasta varsin vähän (Karila 2016, 13) ja aiemmat tutkimukset lasten yhteenkuuluvuuden rakentumisesta ovat usein kohdistuneet päiväkotitai esiopetuskontekstiin (mm. Hännikäinen 1999, 2001; Juutinen 2015), jonka vuoksi tässä tutkimuksessa kontekstin valinta uuden tutkimustiedon tuottamisen valossa oli keskeinen. Kerhotoiminta on lisäämässä suosiotaan yhtenä varhaiskasvatusmuotona, jolloin tämän kontekstin huomioiminen edelleen jatkotutkimuksissa on olennaista.

Tutkimuksen tavoitteet ja tehtävä ohjasivat tämän tutkimuksen lähestymistavan valintaa (Heikkinen, Huttunen, Niglas, Tynjälä 2005, 345). Tutkimuksessa hyödynnettiin etnografista lähestymistapaa ja -menetelmiä. Aineistonkeruu toteutettiin havainnoimalla kerhoryhmän toimintaa sekä haastatteleamalla kerhoryhmän kasvattajia. Jatkotutkimuksissa olisi syytä huomioida myös lasten näkökulma ja osallisuus tiedon tuottamisen prosessissa ja haastatella myös lapsia. Tässä tutkimuksessa ei huomioitu lasten näkökulmaa ja jatkotutkimuksissa tämä olisi syytä huomioida, jotta saadaan myös lasten ääni kuuluviin.

Kasvatuksessa on aina kysymys lapsen ja kasvattajan välisestä valtasuhteesta (Turja 2011, 42). Valtasuhdetta määrittelevät niin kasvattajien henkilökohtaiset näkemykset, kuin kulttuurissa ja ajassa vallitsevat yleiset käsitykset lapsesta ja lapsen kehityksestä ja oppimisesta. Nämä heijastuvat edelleen lapsuuden keskeisiin instituutioihin ja niiden toimintakulttuureihin (Turja 2011, 42), jolloin institutionaalisen kontekstin huomioiminen myös jatkotutkimuksissa on olennaista, kun halutaan tutkia lapsia ja heidän elinpiiriinsä liittyviä ilmiöitä.

Tämän tutkimuksen pohjalta ymmärrän lasten yhteenkuuluvuuden tunteen ja sen rakentumisen tilanteessa ja paikassa muuttuvaksi (ks. Juutinen 2015, 172). Se on yhteydessä toiminnan kontekstiin, vuorovaikutukseen ja osallistujien välisiin suhteisiin. Se ei pysy

muuttumattomana, vaan elää ja muuttuu ajan mukana jatkuvana prosessina ja siihen voidaan edelleen vaikuttaa. Aiemman tutkimuksen valossa tiedetään yhteenkuuluvuuden puuttumisen olevan yhteydessä kiusaamiseen ja syrjintään lapsiryhmässä, jolloin myös nämä prosessit tulisi nähdä muuttuvina, ja sellaisina joihin aktiivisella toiminnalla voidaan edelleen vaikuttaa. (Viljamaa ym. 2017, 17.)

LÄHTEET

Ahmed, A., & Sil, R. (2012). When multi-method research subverts methodological pluralism—or, why we still need single-method research. *Perspectives on Politics*, 10 (4), 935-953. Viitattu 6.3.2018

<https://search-proquest-com.helios.uta.fi/docview/1240175958/fulltextPDF/D1DFEE320B8C4794PQ/1?accountid=14242>

Anttila, P. 2005. Ilmaisuu, teos ja tutkija toiminta. Hamina: Akatiimi.

Alasuutari, P. 2001. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen. Helsinki: Gaudeamus.

Alasuutari, M. 2009. Kasvatusinstituutiot lapsuuden rakentajina. Teoksessa. L. Alanen, K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 54–69.

Barbara, S.H. 2014. Ethnographic Interviewing. Teoksessa. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamond, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 371–383.

Bryman, A. 2012. Social research methods. 4. painos. Oxford: Oxford University.

Bryman, A. 2004. Social research methods. 2. painos. Oxford: Oxford University.

Chamberlain, K., Cain, T., Sheridan, J., & Dupuis, A. (2011). Pluralisms in qualitative research: From multiple methods to integrated methods. *Qualitative Research in Psychology*, 8 (2), 151–169. <http://www.tandfonline.com.helios.uta.fi/doi/pdf/10.1080/14780887.2011.572730?needAccess=true>

Corsaro, W.A. 2000. Early childhood education, children`s peer cultures and the future of childhood. *European Early Childhood Education Research Journal*, 8 (2), 89-102. Viitattu 10.11.2017 <http://dx.doi.org/10.1080/13502930085208591>

Corsaro, W. A. & Molinari, L. 2008. Entering and Observing in Children's worlds: a Reflection on a Longitudinal Ethnography of Early Education in Italy. Teoksessa. P. Christensen & J. Allison. Research with children. Perspectives and Practices. Second Edition. New York: Routledge, 239-259.

Corsaro, W. A & Nelson, E. 2003. Children's Collective Activities and Peer Culture in Early Literacy in American and Italian Preschools. Sociology of Education, 76 (3), 209–226 Viitattu 17.11.2017. <http://links.jstor.org/sici?sici=0038-0407%28200307%2976%3A3%3C209%3ACCAAPC%3E2.0.CO%3B2-S>

Eerola-Pennanen, P. 2013. Yksilönä vaan ei yksin. Lapset minuuden muodostajina päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research, 464. Viitattu 26.2.2018 <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/41154>

Emerson, R.M, Fretz, R.I & Shaw, L.L. 2014. Participant Observation and Fieldnotes. Teoksessa. P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamond, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 352–368

Espoon kaupunki. Kerhotoiminnan kehittäminen suomenkielisessä varhaiskasvatuksessa. 2017. Raportti. Viitattu 18.10.2017 <http://espoo04.hosting.documenta.fi/kokous/2017401826-3-1.PDF>

Genszuk, M. 2003. A Synthesis of Ethnographic Research. Center for Multilingual Multicultural Research Digital Papers Series. Center for Multilingual, Multicultural Research. University of Southern California. Viitattu 23.11.2017 http://www-bcf.usc.edu/~genszuk/Ethnographic_Research.pdf

Grönfors, M. 2011. Laadullisen tutkimuksen kenttätömenetelmät. Hämeenlinna: SoFia Vilkkä.

Hakala, K. & Hynninen, P. 2007. Etnografisesta tietämisestä. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. 209–225.

Heikkinen, H,L,T, Huttunen, R, Niglas, K & Tynjälä P. 2005. Kartta kasvatustieteen maastossa. Kasvatus 36 (5), 340–354.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2008. Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hirsjärvi, S. Remes, P. & Sajavaara, P. 2009. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.

Holkeri-Rinkinen 2009. Aikuinen ja lapsi vuorovaikutusta rakentamassa. Diskurssianalyttinen tutkimus päiväkodin arjesta. Väitöskirja. Tampereen yliopisto.

Hämeenaho, P. & Koskinen-Koivisto, E. 2014. Etnografian ulottuvuuden ja mahdollisuudet. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto (toim.) Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry.

Hännikäinen, M. 1999. Togetherness – A Manifestation of Day Care Life, Early Child Development and Care, 151 (1), 19–28. Viitattu 8.10.2017.
<http://www.tandfonline.com/helios.uta.fi/doi/abs/10.1080/0300443991510103>

Hännikäinen, M. 2001. Playful Actions as a Sign of Togetherness in Day Care Centres. International Journal of Early Years Education, 9 (2), 125-134. Viitattu 3.11.2017
doi: 10.1080/09669760120053493

Hännikäinen, M. 2005. Rules and agreements – And becoming a preschool community of learners. European Early Childhood Education Research Journal, 13 (1), 97–110. Viitattu 23.10.2017.
<http://dx.doi.org/10.1080/13502930585209581>

Hännikäinen, M. 2006. Yhteenkuuluvuuden tunne ja oppijoiden yhteisöksi kehittyminen. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 126–146.

Hännikäinen, M. 2007. Creating togetherness and building a preschool community of learners: The role of play and games. Teoksessa T. Jambor, & J. V. Gils (toim.) Several perspectives on children's play Antwerpen and Apeldoorn: Garant. 147–160. Viitattu 13.10.2017
https://www.researchgate.net/publication/237334035_Creating_togetherness_and_building_a_preschool_community_of_learners_The_role_of_play_and_games

Hännikäinen, M. & Rasku-Puttonen H. 2006. Päiväkotijärjestelmä ja koulu vuorovaikutuksellisinä yhteisöinä. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.

Hännikäinen, M. & Van Oers, B. 1999. Signs and problems of Togetherness in a Community of Learners. Viitattu 11.10.2017 <https://eric.ed.gov/?id=ED436241>

Hännikäinen, M. & Van Oers, B. 2003. Yhteenkuuluvuuden tunne äidinkielen oppitunnin aikana: ”me olemme tämän kertomuksen kirjoittajia”. Kasvatus 34 (4), 340–350. Viitattu 11.10.2017 <http://elektra.helsinki.fi/helios.uta.fi/se/k/0022-927-x/34/4/yhteenku.pdf>

Ikonen, M. 2006. Lasten vuorovaikutus ja leikki yhteisöllisyyden rakentajana. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 149–165.

James, A. 2014. Ethnography in the study of children and childhood. Teoksessa P. Atkinson, A. Coffey, S. Delamond, J. Lofland & L. Lofland (toim.) Handbook of ethnography. London: Sage, 246–257.

Juutinen, J. 2015. Lasten yhteenkuuluvuuden rakentuminen päiväkotiarjen pienissä kertomuksissa. Varhaiskasvatuksen tiedelehti. 4 (2), 159–179. Viitattu 18.10.2017. <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2015/12/Juutinen-issue4-2.pdf>

Kalliala, M. 1999. Enkeliprinsessa ja itsari liukumäessä. Leikkikulttuuri ja yhteiskunnan muutos. Gaudeamus.

Karila, K. 2016. Vaikuttava varhaiskasvatus. Tilannekatsaus toukokuu 2016. Opetushallitus. Raportit ja selvitykset 2016 (6). Viitattu 8.10.2017 http://www.oph.fi/download/176638_vaikuttava_varhaiskasvatus.pdf

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. 2006a. Epilogi. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 198–200.

Karila, K., Alasuutari, M., Hännikäinen, M., Nummenmaa, A-R. & Rasku-Puttonen, H. 2006b. Johdanto. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 11–16.

Karila, K. Kosonen, T. & Järvenkallas, S. 2017. Varhaiskasvatuksen kehittämisen tiekartta vuosille 2017-2030. Suuntaviivat varhaiskasvatuksen osallistumisasteen nostamiseen sekä päiväkotien henkilöstön osaamisen, henkilöstörakenteen ja koulutuksen kehittämiseen. Helsinki: Opetus ja kulttuuriministeriö.

Viitattu 13.10.2017 <http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/80221/okm30.pdf>

Karila, K & Nummenmaa, A-R. 2006. Kasvatusvuorovaikutus ja yhteisöllinen työkuultuuri. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 34–47.

Kirves, L. & Sajaniemi, N. 2012. Bullying in early educational settings. Early Child Development and Care, 182 (3-4), 383–400. Viitattu 12.10.2017.

<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03004430.2011.646724>

Kirves, L. & Stoor-Grenner, M. 2010. Kiusaavatko pienetkin lapset? Helsinki: MLL & Folkhälsan. Viitattu 2.11.2017. <http://www.slal.fi/doc/Kiusaavatko20pienetkin20lapset1.pdf>

Koivula, M. 2010. Lasten yhteisöllisyys ja yhteisöllinen oppiminen päiväkodissa. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 390. Viitattu 8.10.2017. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/23627>

Koivula, M. & Eerola-Pennanen, P. 2017. Yhteisöllisyys ja yksilöllisyys. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 203–215.

Koivula, M. & Hännikäinen, M. 2017. Building children`s sense of community in a day care through small groups in play, Early Years, 37 (2), 126–142. Viitattu 8.10.2017 <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/51119>

- Koivula, M. & Laakso M-L. 2017. Lapsen varhainen kehitys kommunikaation, vuorovaikutussuhteiden ja leikin näkökulmasta. . Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 86–102.
- Kronqvist, E-L. 2006. Pienten lasten yhteistoiminta ja sen sosiaalinen dynamiikka. Teoksessa K. Karila, M. Alasuutari, M. Hännikäinen, A-R. Nummenmaa, H. Rasku-Puttonen (toim.) Kasvatusvuorovaikutus. Tampere: Vastapaino, 166–182.
- Kuukka, A. 2009. Lasten ruumiillisuus päiväkodissa: Tuntoja ja tulkintoja. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 115–137.
- Kuukka, A. 2015. Lapset, ruumiillisuus ja päiväkodin järjestys. Tutkimus ruumiillisuuden tuottamisesta ja merkityksellistymisestä lasten päiväkotiarjessa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social research, 536. Viitattu 12.3.2018
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/46835/978-951-39-6299-9_vaitos03102015.pdf;sequence=1
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Laine, K. 2005 Pienten lasten vertaissuhteet. Teoksessa A. Niikko & R. Korhonen (toim.) Lapsuuden puutarhassa. Yliopistopaino: Joensuu.
- Laine, K. & Neitola, M. 2002. Lasten syrjäytyminen päiväkodin vertaisryhmästä. Suomen Kasvatustieteellinen seura: Turku.
- Lappalainen, S. 2007. Etnografinen tarina kenttätöystä lasten parissa. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 65–88.
- Lehtinen, A-R. 2000. Lasten kesken. Lapset toimijoina päiväkodissa. Jyväskylän yliopisto: SoPhi. viitattu 12.12.2017 https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/47917/SoPhi55_978-951-39-6496-2.pdf?sequence=3

Lehtinen, A-R. 2009. Lasten toiminta, toimintaresurssit ja toimijuus päiväkotiympäristössä. Teoksessa L. Alanen & K. Karila (toim.) Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta. Tampere: Vastapaino, 89–114.

Lehtinen, E. & Koivula, M. 2017. Leikki yhdistää lapsia ja aikuisia. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 177–191.

Lempäälän kaupunki. 2015. Tulevaisuuden malli 3: Varhaiskasvatuksen uudet muodot ja järjestelyt. Tulevaisuuden koulu ja päiväkotit Lempäälässä, työpajat 11/2015. Viitattu 24.10.2017 http://www.lempaala.fi/site/assets/files/20084/subjektiivinen_p_iv_hoito-oikeus_pajojen_tulokset.pdf

Lempäälä-Vesilahden Sanomat. 2016. Päivähoito-oikeus supistuu – Tuki arjessa ei. 12.4.2016. Viitattu 24.10.2017 <http://lvs.fi/2016/04/12/paivahoito-oikeus-supistuu-tuki-arjessa-ei/>
Longman Dictionary of Contemporary English. 2007. New Edition. Harlow: Pearson Education.

Lindberg, P. 2014. In search of affordances and visual quality. Interpreting environments of children aged under three in seven Finnish day-care centres. National Institute for Health and Welfare. Research, 132. Viitattu 7.1.2018 <https://www.julkari.fi/handle/10024/116285>

Lüders, C. 2004. Field observation and ethnography. teoksessa U. Flick, E. von Kardoff & I. Steinke (toim.) A Companion to Qualitative Research. London: sage, 220-230.

Marttila, A-M. 2014. Tutkijan positiot etnografisessa tutkimuksessa – kentän ja kokemuksen dialoginen rakentuminen. Teoksessa P. Hämeenaho & E. Koskinen-Koivisto. Moniulotteinen etnografia. Helsinki: Ethnos ry, 362–392.

McDonnell, L., Scott, S., & Dawson, M. (2017). A multidimensional view? Evaluating the different and combined contributions of diaries and interviews in an exploration of asexual identities and intimacies. *Qualitative Research*, 17(5), 520–536. Viitattu 13.3.2018 <http://journals.sagepub.com/helios.uta.fi/doi/pdf/10.1177/1468794116676516>

Mietola, R. 2007. Etnografiesta haastattelusta etnografiseen analyysiin. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus. Tampere: Vastapaino, 151–176.

Mortlock, A. 2015. Toddlers' use of peer rituals at mealtime: symbols of togetherness and otherness. *International Journal of Early Years Education*. 23 (4), 426–435. Viitattu 19.10.2017 <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09669760.2015.1096237>

Munter, H. & Siren-Tiusanen, H. 1999. Osallistuva kvalitatiivinen lähestymistapa kolmea vuotta nuorempien lasten päivähoidon tutkimisessa. Teoksessa. I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niirainen, M. Ojaja. (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA, 177–193.

Myllyniemi. (toim.) Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot -vuosikirja 2012. Helsinki: Unigrafia, 9-22.

Pole, C. & Morrison, M. 2003. *Ethnography for education*. Berkshire: Open University.

Neitola, M. 2013. Vertaissuhteiden merkitys ja muotoutuminen kasvuyhteisöissä. Teoksessa. P. Marjanen, M. Marttila & M. Varsa (toim.) Pienten piirissä. Yhteisöllisyyden merkitys lasten hyvinvoinnille. Jyväskylä: PS-kustannus, 99–140.

Niirainen, P. 1999. Lasten vuorovaikutuksen havainnointi päiväkodissa. Teoksessa. I. Ruoppila, E. Hujala, K. Karila, J. Kinos, P. Niirainen & M. Ojala (toim.) Varhaiskasvatuksen tutkimusmenetelmiä. Jyväskylä: ATENA, 237–254.

Niland, A. 2015. 'Row, row, row your boat': singing, identity and belonging in a nursery. *International Journal of Early Years Education* (23)1, 4–16, Viitattu 20.3.2018 <https://doi.org/10.1080/09669760.2014.992866>

Paju, E. 2013. Lasten arjen ainekset. Etnografinen tutkimus materiaalisuudesta, ruumiillisuudesta ja toimijuudesta päiväkodissa. Helsinki: Tutkijaliitto.

- Palmu, T. 2007. Kenttä, kirjoittaminen, analyysi – yhteenkietoutumia. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 137-150.
- Pekkarinen, E. & Vehkalahti K. 2012. Johdanto: Instituutiot lapsuutta ja nuoruutta rakentamassa – lapset ja nuoret instituutioita uudistamassa. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S.
- Puroila, A-M & Estola, E. 2012. Lapset hyvä elämä? Päiväkotiarjen pienten kertomusten äärellä. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*. 1 (1), 22–43.
- Raittila, R. 2009. Ympäristön lapset – lasten ympäristö. Teoksessa L. Alanen, K. Karila (toim.) *Lapsuus, lapsuuden instituutiot ja lasten toiminta*. Tampere: Vastapaino, 227–248.
- Raittila, R & Siippainen, A. 2017. Varhaiskasvatuksen pedagoginen toimintaympäristö. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 283–292.
- Rapley, T. 2013. Interviews. Teoksessa C. Seale, G. Gobo, J.F. Gubrium & D. Silverman (toim.) *Qualitative research practice*. London: Sage, 15–33.
- Rayna, S. 2001. The very beginnings of togetherness in shared play among young children. *International Journal of Early Years Education* 9(2), 109–115.
- Repo, L. 2015. Bullying and its prevention in early childhood education. Helsinki. Faculty of Behavioral Sciences, Research Report 367. Viitattu 2.11.2017
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-0200-3>
- Rissanen, M-J. & Mustola, M. 2017. Lastenkulttuuri. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen & P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 295–306.
- Rutanen, N. 2007a. Interaction among young children – A review of literature. In U. Palmenfelt (Ed.), *Born & kultur – samfund? Born & kultur i det 21. århundrede – hvad ved vi? BIN-Norden*

konferenssi. 20-22.10.2006. Luseby, Norja. Viitattu 7.11.2017
<http://bin-norden.org/wp-content/uploads/2014/01/2-konf-Niina-Rutanen.pdf>

Rutanen, N. 2007b Two-year-old children as co-constructors of culture. *European Early Childhood Education Research Journal*. 15 (1), 59-69 viitattu 1 27.10.2017
<http://dx.doi.org/10.1080/13502930601161825>

Rutanen, N. 2012.a Pienten lasten vuorovaikutuksen rakentuminen ja tulkinta. Teoksessa L. Karlsson & R. Karimäki (toim.) *Sukelluksia lapsinäkökulmaiseen tutkimukseen ja toimintaan*. Jyväskylä: Fera, 83–106.

Rutanen, N. 2012.b Alle kolmivuotiaat paikkansa tuottajina päiväkodissa. *Varhaiskasvatuksen tiedelehti*. 1 (1), 44-56. Viitattu lähteessä 14.3.2018. <http://jecer.org/fi/wp-content/uploads/2013/03/Rutanen-4.pdf>

Ruusuvuori, J. & L. Tiittula 2005. *Haastattelu: Tutkimus, tilanteet ja vuorovaikutus*. Tampere: Vastapaino.

Salminen, J. 2014. The Teacher as a Source of Educational Support. Exploring Teacher-Child Interactions and Teacher`s Pedagogical Practices in Finnish Preschool Classrooms. *Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research* 512. Viitattu 2.11.2017
https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/44798/978-951-39-5982-1_vaitos13122014.pdf?sequence=1

Salminen, J. 2017. Kasvattaja lasten oppimisen ja kehityksen tukijana. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 131–141.

Salo, U-M. 2007. Etnografinen kirjoittaminen. Teoksessa S. Lappalainen, P. Hynninen, T. Kankkunen, E. Lahelma & T. Tolonen (toim.) *Etnografia metodologiana. Lähtökohtana koulutuksen tutkimus*. Tampere: Vastapaino, 227–246.

Sendil, C. O. & Erden, F. T. 2012. Preschool teachers` s strategies to enhance social interaction skills of children during playtime. *Procedia: Social and Behavioral Sciences* 47 (2012) 918–923. Viitattu 12.2.2018. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042812024937>

Sheridan, S. 2009. Discerning Pedagogical Quality in Preschool. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 53:3, 245-261. Viitattu 23.2.2018 <https://doi.org/10.1080/00313830902917295>

Siippainen, A. 2012. ”Se tietynlainen vapaus että lapset tietää että koko talo on tyhjä” Vuorohoidon joustavat sukupolvisuhteet. Teoksessa E. Pekkarinen, K. Vehkalahti & S. Myllyniemi (toim.) *Lapset ja nuoret instituutioiden kehyksissä. Nuorten elinolot –vuosikirja 2012*. Helsinki: Unigrafia, 116–127.

Siippainen, A. 2017. Sukupuoli ja ikä. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 207–220.

Stratigos, T. 2016. Babies and big boys: Power, desire and the politics of belonging in early childhood education and care. *Global Studies of Childhood*. 6 (3), 268-282. Viitattu 26.3.2018 <https://researchoutput.csu.edu.au/ws/portalfiles/portal/11548282>

Terveiden ja hyvinvoinnin laitos. 2017. Tilastoraportti. *Varhaiskasvatus 2016*. Viitattu 18.10.2017 www.thl.fi/tilastot/paivahoito

Turja, L. 2011. Lasten osallisuus varhaiskasvatuksessa. Teoksessa E. Hujala & L. Turja (toim.) *Varhaiskasvatuksen käsikirja*. Jyväskylä: PS-kustannus, 41-53.

Turja, L. & Vuorisalo, M. 2017. Lasten oikeudet, toimijuus ja osallisuus oppimisessa. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) *Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia*. Tampere: Vastapaino, 36–55.

Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2013. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Viitattu 7.11.2017 http://www.tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf

Valtioneuvoston periaatepäätös varhaiskasvatuksen valtakunnallisista linjauksista. 2002. Helsinki: Sosiaali- ja terveystieteiden ministeriö. Viitattu 8.10.2017

<https://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/113591/kasvatus.pdf?sequence>

Van Oers, B. & Hännikäinen, M. 2001. Some Thoughts About Togetherness: An introduction
Reflexions sur e Togetherness f Algunos Pensamientos Sobre el "Sentimiento de Unio'n",
International Journal of Early Years Education, 9 (2), 101-108. Viitattu 8.10.2017

<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713670686?journalCode=ciey20>

Vantaan Sanomat. 2016. Laki rajaa päivähoito-oikeutta noin 400 vantaalaisperheeltä. Näin muutos näkyy arjessa. 20.1.2016. Viitattu 12.10.2017

<http://www.vantaasanomat.fi/artikkeli/356336-laki-rajaa-paivahoito-oikeutta-noin-400-vantaalaisperheelta-nain-muutos-nakyy>

Varhaiskasvatussuunnitelman perusteet 2016. Tampere: Juvenes Print – Suomen Yliopistopaino oy. Viitattu 10.11.2017

http://www.oph.fi/download/179349_varhaiskasvatussuunnitelman_perusteet_2016.pdf

L 580/2015. Varhaiskasvatuslaki. Viitattu 10.11.2017.

<http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1973/19730036>

Viljamaa, E. Estola, E. Juutinen J. & Puroila, A-M. 2017. Patjakasan kutsu – yhteen tulemisia ja erilleen vetäytymisiä päiväkodissa. Varhaiskasvatuksen tiedelehti. 6 (1), 2-21.

https://www.researchgate.net/profile/Jaana_Juutinen/publication/315587070_Patjakasan_kutsu_-_yhteen_tulemisia_ja_erilleen_vetaytymisia_paivakodissa/links/58d50aa9aca2727e5e9f0ace/Patjakasan-kutsu-yhteen-tulemisia-ja-erilleen-vetaeytymisiae-paeivaekodissa.pdf

Vilkkä, H. 2006. Tutki ja havainnoi. Helsinki: Tammi.

Vuorisalo, M. 2013. Lasten kentät ja pääomat. Osallistuminen ja eriarvoisuuksien rakentuminen päiväkodissa. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and social research, 467. Viitattu 10.1.2018

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/41398/978-951-39-5205-1.pdf?sequence=2>

Vuorisalo, M & Eerola-Pennanen, P. 2017. Eriarvoistuminen ja kamppailut omasta asemasta. Teoksessa M. Koivula, A. Siippainen, P. Eerola-Pennanen (toim.) Valloittava varhaiskasvatus. Oppimista, osallisuutta ja hyvinvointia. Tampere: Vastapaino, 234- 248.

Yle. 2017. Kotiäitien lapsille perustetaan maksuttomia kerhoja – ”Nämä lapset eivät kuormita päiväkoteja”.18.5.2017. Viitattu 12.10.2017 <https://yle.fi/uutiset/3-9614722>

Yuval-Davis, N. 2011. The politics of belonging. Intersectional contestations. London: Sage Publication

